

JULIUS CAESAR

-TAIDEKASVATUSPROJEKTI

Analyysi projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen näkökulmasta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
LOTTA HARTIKAINEN &
AARO LINNALAAKSO
Huhtikuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

HARTIKAINEN, LOTTA; LINNALAAKSO, AARO; Julius Caesar – taidekasvatusprojekti: Analyysi projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielma, 80 s., 4 liitettä.

Huhtikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Julius Caesar –taidekasvatusprojektia projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen näkökulmasta. Osallistuimme Julius Caesar –oopperaan liittyvään taidekasvatusprojektiin vuonna 2011 yhdessä Suomen Kansallisoopperan, Sibelius-Akatemian, Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun sekä pääkaupunkiseudun kolme peruskoulun kanssa. Kansallisoopperan järjestämien koulutuspäivien jälkeen pidimme neljän viikon ajan alakouluilla oopperaan liittyviä työpajoja. Olimme yhteistyöprojektissa mukana Aalto-yliopiston opiskelijakiintiössä. Tutkimusongelmaksi muodostui, kuinka projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen (Pehkonen 2001) avulla voidaan analysoida Julius Caesar taidekasvatusprojektia.

Tutkielma noudattaa produktiivista tutkimusmallia, jossa tutkijan tehtävänä on tarkastella omaa projektissa syntynyttä kokemustietoa valitun projektityöskentelyn luonnetta kuvaavan teorian näkökulmasta. Pehkosen mallin mukaan projektityöskentelyn ydin kietoutuu vastuullisuuden ja toiminnanvapauden ympärille. Muut mallissa esiintyvät kategoriat ovat käytännöllisyys, tieteellisyys, ongelmakeskisyys ja yhteistoiminnallisuus.

Projektityöskentelylle on ominaista joustavuus sekä sisällöissä että menetelmissä. Tutkimuksessamme ilmeni, että Julius Caesar –projektissa vastuullisuutta ja toiminnanvapautta kuitenkin rajoitettiin ja kontrolloitiin. Projektiamme leimasi vahvasti suorituskeskeisyys. Projekti tukahdutti osittain ongelmanratkaisuun perustuvaa oppimista, sillä tavoitteet ja sisällöt annettiin ennen projektia hyvin yksityiskohtaisesti ja niissä tuli piddättäytyä. Käytännöllisyys oli vahvasti mukana läpi projektin. Toteutimme teoreettisia oppisisältöjä toiminnallisin menetelmin. Ongelmakeskisyyden näkökulmasta tarkasteltuna projektissa nousi esille kahden tason ongelmia: projektiin liittyvät ongelmat (tavoitteelliset ja sisällölliset) ja ympäristön asettamat ongelmat (sosiaaliset suhteet ja tilaongelmat). Yhteistoiminnallisesti tarkasteltuna projekti paransi luokan yhteistyökykyä.

Avainsanat: projektityöskentely, taidekasvatus, ooppera, vastuullisuus, toiminnanvapaus, produktiivinen tutkimus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
1.1	Aikaisempi tutkimus projektityöskentelystä	7
1.2	Tutkimusongelmat	7
2	TUTKIMUSMENETELMÄ	9
2.1	Produktiivinen tutkielma ja -lähestymistapa	9
2.1.1	Elementtejä toimintatutkimuksesta	10
2.1.2	Käytäntöperustainen tutkimus	12
2.1.3	Hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus	13
3	PROJEKTITYÖSKENTELYSTÄ JA TAIDEKASVATUKSESTA	14
3.1	Projektityöskentelyn historiaa	14
3.1.1	Dewey projektioppimisen tienraivaaja	14
3.1.2	Kilpatrick loi menetelmällisen projektityöskentelyn	15
3.2	Projektityöskentely koulussa – Deweyn ajatuksista nykypäivään	16
3.2.1	Projektityöskentely kehittää aktiivista oppimista	17
3.3	Projektityöskentely edellytys yleisöyhteistölle	18
3.4	Taidekasvatus	19
3.4.1	Taidekasvatusprojektit ja yhteisötaide	21
3.4.2	Yhteisöllinen taidekasvatus	22
4	JULIUS CAESAR –TAIDEKASVATUSPROJEKTI	23
4.1	Kansallisoopperan yleisöyhteistyö	23
4.2	Projektin toimijat	24
4.3	Projektin tavoitteet	25
4.3.1	Suomen Kansallisooppera tavoitteet	25
4.3.2	Opiskelijoille asetetut tavoitteet	26
4.3.3	Oppilaille asetetut tavoitteet	27
4.4	Projektin aikataulu ja toteutus	28
4.4.1	Kansallisoopperan koulutuspäivät	29
4.4.2	Projektin toteutus kouluissa	32
4.5	Julius Caesar –projekti ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)	60
4.5.1	Ihmisenä kasvaminen	61
4.5.2	Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	61
4.5.3	Viestintä ja mediataito	62
5	PROJEKTITYÖSKENTELYN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA JULIUS CAESAR –PROJEKTI	63
5.1.1	Vastuullisuus ja toiminnanvapaus	65
5.1.2	Käytännöllisyys	68
5.1.3	Tieteellisyys	69
5.1.4	Ongelmakeskisyys	70
5.1.5	Yhteistoiminnallisuus	71
6	POHDINTAA	73
6.1	Julius Caesaria ”aukeama tunnissa”	73
6.2	Projektityöskentelyn käsitteellinen viitekehys analyysin välineenä	74

6.3	Luotettavuuden arviointi.....	75
6.4	Lopuksi	77
LÄHTEET		78
LIITTEET		

1 JOHDANTO

Meille tarjoutui syksyllä 2011 ainutkertainen tilaisuus osallistua Suomen Kansallisoopperan järjestämään yhteistyöprojektiin. Olimme tulleet valituiksi Tampereen yliopistossa suoritettaviin Visuaalisen kulttuurikasvatuksen opintoihin (60 op.), joista saamme Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun laitokselta kuvataiteen aineenopettajan tehtäviin kelpoistavan todistuksen. Lyhyen varoitusajan vuoksi emme juuri jääneet pohtimaan osallistumistamme, vaan ilmoittauduimme ja sitouduimme projektiin täysillä mukaan. Meillä ei ollut juurikaan esitietoa siitä, mihin olimme ryhtymässä. Suomen Kansallisooppera tuntui yhtä aikaa kiehtovalta ja toisaalta haastavalta yhteistyötaholta. Vielä kun tähän lisättiin projektiin osallistuvat muut korkeakoulut (Sibelius-Akatemia ja Aalto-yliopiston Taideteollinen korkeakoulu) olivat odotukset nostettu ennakkoveikkailuisamme korkealle.

Projekti käynnistyi toden teolla Suomen Kansallisoopperassa järjestetyillä koulutuspäivillä. Koulutuspäivien jälkeen kolme opiskelijosta koottua ryhmää jakautuivat kenttäkouluille ja jatkoivat projektia kukin omalla koulullaan. Projektiin osallistui kolmen pääkaupunkiseudun alakoululuokkaa, joille järjestettiin ryhmien toimesta neljän viikon ajan erilaisia oopperaan liittyviä työpajoja. Luokat koostivat työpajojen tuotoksista oman versionsa Julius Caesar –oopperasta ja esittivät sen muille projektiin osallistuneille luokille. Esityspäivän jälkeen projekti huipentui Suomen Kansallisoopperan vierailuun, jossa luokat pääsivät seuraamaan Julius Caesar –oopperan pääharjoitusta.

Päätimme heti projektin alkajaisiksi, että nautimme tulevista viikoista täysin rinnoin. Tämän lisäksi sovimme, että tuleamme dokumentoimaan kokemuksiamme viikkojen varrelta mahdollisimman tarkasti. Puhuimme mahdollisesta yhteisestä tutkimustyöstä projektin jälkeen, mutta emme lyöneet jatkosuunnitelmia lukkoon sen tarkemmin. Päädyimme projektin alussa suoritettussa jaossa eri ryhmiin ja toteutimme varsinaisen projektin näin ollen eri kouluilla. Projektin alkajaisiksi järjestettyjen koulutuspäivien jälkeen olimmekin yhteydessä toisiimme vain puhelimen välityksellä. Viikkojen edetessä meille muodostui kännykkäkeskusteluissa yhteinen näkemys siitä, että haluamme hyödyntää projektin kokemuksia myöhemmin opinnoissamme. Tutkimuksemme lähtötilanteesta muotoutui varsin mielenkiintoinen. Olimme mukana samassa projektissa, mutta silti toteutuksen myötä ikään kuin eri projektissa. Saimme Kansallisoopperalta samat

tavoitteet ja sisällöt, mutta lähdimme toteuttamaan projektia eri kouluilla – Aaro Espoossa ja Lotta Helsingissä.

Paavo Jyrkiäinen (1998) on todennut projektityöskentelystä seuraavaa:

Projektityöskentelyä toteutetaan yleensä silloin, kun tarvitaan moniin tiedon ja tieteenaloihin pohjautuvaa kokonaiskuvaa jostakin asiasta.

(Jyrkiäinen 1998, 21.)

Jyrkiäisen kommentti kuvaa hyvin osuvasti sitä, miksi Julius Caesar –projekti oli alun perin päädytty toteuttamaan projektityönä. Tavoitteena oli poikkitaiteellinen yhteistyö, missä oopperan eri osa-alueille (mm. musiikki ja visuaalinen toteutus) pyrittiin löytämään päteviä ohjaajia. Sibelius-Akatemian opiskelijoilla oli tarjota projektille musikaalinen taitonsa ja Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun opiskelijoilla visuaalinen osaamisensa. Vaikka olimme projektissa mukana Aalto-yliopiston opiskelijoiden kiintiössä, ei toimintamme rajoittunut projektiviikkojen aikana vain visuaalisen osuuden opettamiseen. Kansallisoopperan roolina oli antaa projektin osallistujille ainutlaatuinen kosketuspinta heidän toimintaansa ja luoda samalla puitteet projektin läpiviemiselle.

Projektityöskentelyä ei ole tutkittu Suomessa kovinkaan paljoa taidekasvatuksellisesta näkökulmasta. Leila Pehkonen teki merkittävän tutkimuksen projektityöskentelyn saralla vuonna 2001, kun hän lähti väitöskirjatyössään tarkentamaan projektityöskentelyä käsitteenä ja hahmottelemaan käsitteellistä viitekehystä projektityöskentelylle. Pehkonen (2001) perimmäisenä syynä aiheelle oli se, että hänen mielestään projektityöskentely oli ollut käsitteenä jäsentymätön ja epäyhtenäinen. Pehkonen toteaa tutkimuksensa lopussa, että hänen viitekehysmallin empiirinen todentaminen autenttisissa projektityöskentelytilanteissa olisi jatkotutkimuksen kannalta mahdollista. Perehdyttyämme Pehkonen ajatuksiin, päädyimme analysoimaan Julius Caesar –projektin antia viitekehysmallin pohjalta. Projektin jälkipyykin aikana mielenkiintoamme lisäsi entisestään se, että meillä oli jäänyt projektista hyvin erilaiset tuntemukset. Yhteisten keskusteluiden pohjalta totesimme, että Lotalle jäi projektista paremmat tuntemukset kuin Aarolle. Miksi näin kävi? Muun muassa siihen halusimme saada vastauksen.

1.1 Aikaisempi tutkimus projektityöskentelystä

Projektityöskentelyä on tutkittu 1970-luvulta lähtien eri yhteyksissä ja ympäristöissä. Tutkimuskenttä laajeni ja vilkastui 1990-luvulla samanaikaisesti työelämäprojektien yleistyessä. (Vesterinen 2001, 17.) Suomessa valmistui 2000-luvun alussa kaksi väitöskirjaa projektioppimiseen liittyen. Hyödynnämme tässä tutkimuksessa hyvin vahvasti Leila Pehkosen *Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella – Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä* (2001) väitöskirjan tuloksia. Pehkosen ohella Pirkko Vesterisen väitöskirja julkaistiin vuonna 2001. Vesterisen *Projektiosaajia työelämäään ammattikorkeakoulusta* (2001) selvittää projektiopiskelun ongelmia pedagogian sekä osaamisen tuottamisen näkökulmasta.

1.2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen teoreettisena pohjana toimii Leila Pehkosen väitöskirjassaan kehittämä projektityöskentelyn käsitteellinen viitekehys. Pehkosen mallia ei ole käsityksemme mukaan hyödynnetty jatkotutkimuksissa näin konkreettisella tasolla. Viitekehysmallin toimivuutta ei ole pohdittu yhtä yksityiskohtaisesti vastaavanlaisessa projektissa saadun kokemustiedon näkökulmasta.

Tutkimuksemme päätavoite punoutuu siis viitekehysmallin ympärille: Kuinka projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehysten avulla voidaan analysoida Julius Caesar – taidekasvatusprojektia? Tutkimustuloksissa meitä kiinnosti ennen kaikkea, millainen projekti on loppujen lopuksi kokemustemme pohjalta ollut ja nostaako viitekehysmallin käyttö analyysin välineenä jotakin uutta esiin projektista. Pohdimme tutkimuksen lopuksi luonnollisesti myös sitä, kuinka käyttökelpoinen Pehkosen malli oli taidekasvatusprojektin analysoimisessa.

Tutkimuksen kannalta oleellista on ollut myös se, miten tutkimustuloksiin on vaikuttanut projektin toteuttaminen kahdella eri koululla sen sijaan, että olisimme toimineet saman luokan parissa. Etsimme selittäviä tekijöitä sille, miksi omat tuntemuksemme projektin onnistumisesta ovat olleet kovin erilaiset projektin loputtua. Tarkastelun alla

on myös kysymys, voiko Pehkosen käsitteellisen viitekehyksen avulla selittää eriäviä tuntemuksiamme projektia kohtaan.

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

2.1 Produktiivinen tutkielma ja -lähestymistapa

Tutkimuksemme käsittelee Kansallisoopperan taidekasvatusprojektia, joten on ilmeistä, että tutkielmamme muodoksi ja lähestymistavaksi valikoitui jo seminaarivaiheessa produktiivinen tutkimusmalli. Produktiivisen tutkielman tekeminen oli luontainen vaihtoehto myös sen vuoksi, että opiskelemme luokanopettajaopintojemme lisäksi laajemman kuvataideopintokokonaisuuden. Produktiivinen pro gradu –tutkielma on määritelty Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön opintosuunnitelmassa seuraavanlaisesti:

Luokanopettajan koulutuksessa on mahdollista suorittaa ns. produktiivinen pro gradu -tutkielma vaihtoehtona perinteiselle opinnäytetyölle. Produktiivinen tutkielma koostuu pedagogisen toiminnan tai tapahtuman suunnittelusta, toiminnan prosessista ja pedagogisen produktin toteuttamisesta sekä loppuraportista, jossa tutkimuksellisesti relevantilla tavalla arvioidaan koko toiminnan prosessia.
(Värri 2010.)

Produktiivisen tutkimuksen kantavana ajatuksena on saada suunnittelun ja toteutuksen, eli käytännön tekemisen kautta sellaisia kokemuksia, joita refleктоimalla on mahdollista saavuttaa uutta tietoa. Jouko Pullisen mukaan reflektion myötä tutkijan käsitys maailmasta ja itsestään maailman osana muuttuu (Pullinen 2010, 65). Mainittakoon kuitenkin, että produktiivinen lähestymistapa ei ole yhtenäinen tutkimusmenetelmä, jolle olisi olemassa kattavaa, tarkkarajaista määritelmää. Produktiivisen tutkimuksen tekeminen on osaltaan tämän vuoksi haastavaa. Jokainen produktiivinen tutkimus on omanlaisensa ja näin ollen tutkimuksen tapauskohtaiset elementit ovat usein vaikeasti toistettavissa. Joitain elementtejä voi tuki hyödyntää tutkimuksesta toiseen. Produktiivinen lähestymistapa suurpiirteisyydessään mahdollistaa toteutustapojen laajan kirjon.

Produktiivinen tutkimus ei noussut erityisesti esiin luokanopettajaopintojemme aikana. Yleisillä tieteellisen tutkimuksen kursseilla pidättäydyimme määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa. Tutustuimme produktiiviseen tutkimukseen vasta opintojemme graduseminaarivaiheessa ja kuvataiteen erikoistumisopinnoissa.

Graduseminaareissa saimme kosketuspintaa taideperustaiseen tutkimustyöhön erityisesti taidekasvatuksen professorin Jouko Pullisen Ajatuksia produktiivisesta gradusta – luennolla (22.3.2012). Kuvataiteen erikoistujien kurssikokonaisuuksissa perehdyimme tarkemmin taideperustaiseen tutkimukseen. Jakauduimme kahden hengen ryhmiin noin 15 kurssilaisen kesken ja tutustuimme pareittain yhteen taideperustaiseen tutkimukseen. Alustusten pohjalta syntyneissä keskusteluissa meille hahmottui ennen kaikkea kuva siitä, mihin kaikkeen taideperustainen tutkimus monimuotoisuudessaan taipuu.

Edellä olevat määritelmät asettuivat koko prosessin kattavaksi tausta-ajatukseksi ja toimivat myöhemmin tutkielmamme kirjallisen työskentelyn liikkeelle panevina voimina. Kyseisen jäsentelyn mukaisesti produktiivinen tutkielmamme koostuu produktista, joka sisältää pedagogisen sekä taiteellisen toiminnan elementtejä, onhan kyseessä sentään Suomen Kansallisoppperan Julius Caesar –taidekasvatusprojekti. Toiminnan toteutusta ja prosessia on pyritty kuvailemaan mahdollisimman avoimesti ja autenttisesti erilaisten dokumenttien sekä päiväkirjamerkintöjemme pohjalta sanallisesti ja tuotettua kuvamateriaalia hyödyntäen.

Tutkimuksemme keskiössä olevaa taidekasvatusprojektia on luontevaa tutkia produktiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Voimme luonnehtia produktiivista lähestymistapaa tarkemmin hahmottelemalla sen ääriviivoja joidenkin kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien ominaispiirteiden avulla.

2.1.1 Elementtejä toimintatutkimuksesta

Tutkimuksemme mukailee osin toimintatutkimukselle asetettuja tunnusmerkkejä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista ja tiedonhankinnan tapa. Toimintatutkimus (*action research*) yhdistää opettajan ja muiden kasvattajien ammatillisessa tiedouudessa ja käytännön toiminnassa tutkijan ja opettajan roolit toisiinsa (Syrjälä ym. 1994, 25).

Toimintatutkimus perustuu *interventioon*. Interventiolla tarkoitetaan tutkijan tekemää väliintuloa, toimintaa, jolla tutkija pyrkii tutkimuskohteensa tarkoitukselliseen muutokseen tai vallitsevan käytännön parantamiseen. (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 19.) Toimintatutkimuksessa vuorottelevat käytännön toiminta ja teoreettinen pohdinta, joista tutkija saa *reflektion*, oman työnsä analysoinnin, avulla tietoa tutkittavasta ilmiöstä

(Syrjälä ym. 1994, 30). Myös tutkimusongelmat muotoutuvat usein vasta prosessin aikana ja se pyritään tuomaan avoimesti esille tutkimusraportissa (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 86). Toimintatutkimuksen lähestymistapa eroaa perinteisestä tutkimuksesta, koska sen avulla tavoitellaan käytännön hyötyä ja käyttökelpoista tietoa teoreettisten mallien luomisen sijaan (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 19). Tutkimusaineiston kerääminen tapahtuu toimintatutkimuksessa pääosin osallistuvan havainnoinnin, tutkimuspäiväkirjan ja haastattelun keinoin. Lisäksi aineistona voivat toimia myös muu tuotettu kirjallinen materiaali, kuten muistiot, sähköpostit tai kokouspöytäkirjat. Toimintatutkimus sisältää etnografisia piirteitä, jolloin tavoitteena on ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkimuskohdetta. Toimintatutkijan rooli on kuitenkin puhdasta etnografista, tarkkailevaa otetta osallistuvampi, koska tämä omalla toiminnallaan pyrkii vaikuttamaan ja on näin ollen samalla sekä osallinen että ulkopuolinen. (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 104-106.)

Toimintatutkimuksen kehityksen yhtenä merkittävänä vaikuttajana on ollut John Dewey, joka siirsi toimintatutkimuksen idean kasvatustieteeseen (Syrjälä ym. 1994, 26). Toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia erilaisissa työyhteisöissä, joissa tutkija itse toimii tutkimuksen aikana. Tämä tekee asetelmasta erityisen, sillä toimintatutkimuksessa tutkija on osa tutkimuskohdettaan. Yleensä toimintatutkimusta tehdään useampien ihmisten yhteistyönä ja opettajankoulutuksen yhteydessä toimintatutkimuksen lähtökohtana on usein jonkin tietyn käytännön kehittäminen. Toimintatutkimus voi olla myös hankepainotteinen, jolloin tutkimuksella pyritään kehittämään tutkimuskohdetta paremmin tarkoitustaan vastaavaksi. (Syrjälä ym. 1994, 33-34.)

Kuten jo edellä mainitsimme, tutkimuksessamme tutkimusasetelma on kuitenkin vain näennäisesti toimintatutkimukselle ominainen. Osallistuimme tutkimuksen keskiössä olevan projektin toteuttamiseen sekä opettajiksi opiskelevien roolissa että omaa työtämme kehittävinä tutkijoina, mutta toiminnastamme puuttui toimintatutkimukselle olennainen *interventio*. Kansallisoopperan Julius Caesar –taidekasvatusprojektin yhteydessä opiskelijoiden intervention mahdollisuudet olivat vähäiset, sillä projektin tavoitteet ja sisällöt olivat lähes kokonaan Kansallisoopperan asettamat. Interventio tässä suhteessa olisi arvatenkin ollut rohkea teko, mutta varmasti tarkoituksenmukaisempaa oli toimia projektissa asetettujen oletusten mukaisesti ja pohtia toimijoiden suhdetta asi-aankuuluvasti vasta tutkimusraportissa.

Tiedonkeruun menetelmät, joita tutkimuksessamme käytimme, ovat jokseenkin yhteneväiset toimintatutkimukselle ominaisille aineistonhankinnan tavoille. Tutkimuksemme aineistona toimivat Julius Caesar –taidekasvatusprojektin aikana tuotetut kirjalliset ja kuvalliset muistiinpanot sekä muu kirjallinen materiaali, jota projektin aikana käsittelemme. Tärkeimpänä aineistona tutkimuksessamme ovat juuri tutkimuspäiväkirjamerkinnot, joita olemme kirjanneet erimuotoisesti prosessin aikana. Tutkimusaineistomme perustuu siis taidekasvatusprojektin aikana saatuihin kokemuksiimme. Olemme jättäneet tarkoituksella tutkijan äänen esille, eli pelkän raporttimuotoisen tapahtumankuvauksen lisäksi tutkielmamme sisältää suoria lainauksia ja sanalliseen muotoon muokattuja otteita päiväkirjoistamme sekä valokuvia prosessin vaiheista. Nämä dokumentoimme ja muu kokemusperäinen pohdintamme on esitetty tutkielmassa *kursiivi*-muotoisena tekstinä.

2.1.2 Käytäntöperustainen tutkimus

Tutkimuksemme on produktiivisuutensa ohella niin sanottu käytäntöperustainen (practice-led research prosess) tutkimus ja se sijaitsee tälle tyypillisesti *välissä*. Tutkimuksemme sivuaa yhteisöllisen taidekasvatuksen ominaispiirteitä ja sen voidaan nähdä olevan luonteeltaan samalla tavoin avointa. Tämän erityispiirteen vuoksi valmiiden mallien ja teorioiden soveltaminen toiminnan tarkastelun välineinä tai toiminnan ohjaajana on ongelmallista. (Hiltunen 2009, 75.)

Tällaisessa soveltavassa toimintamuodossa toimintaan liittyvä viestintä korostuu ja esimerkiksi erilaiset keskustelut, muistiot, palaverit sekä kokoukset lukeutuvat tähän viestintään. Tilanteiden ja teosten taltioinnit sekä opiskelijoiden raportit ovat myös osa tätä viestintää. (Hiltunen 2009, 76.) Kokemuksiimme pohjautuvat projektipäiväkirjamerkinnot, projektin raportointi ja projektin aikana kertynyt heterogeeninen materiaali konkretisoivat kokemamme tapahtumat ja toimivat tutkimuksessamme varsinaisena tutkimusaineistona, jota analysoimalla ja tulkitsemalla toivottavasti oivallamme jotakin uutta.

2.1.3 Hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus. Tapaustutkimusta voidaan luonnehtia keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiseksi, sillä lähes kaikki strategiat käyttävät lähestymistapanaan tapaustutkimusta (Met-sämuuronen, 2011, 97). Tämä lienee jo vakiintunut käsitys puhuttaessa kvalitatiivisesta tutkimusotteesta, joten jätämme tapaustutkimuksen käsitteen avaamisen vähemmälle. Tarkastelemme seuraavaksi hermeneutiikkaa yleisellä tasolla ja osana tutkimustamme.

Hermeneutiikka on klassinen filosofinen suuntaus, jonka lähtökohtana on lyhyesti sanottuna pohtia ihmisen itseymmärrystä ja hyvää elämää. Hermeneutiikka on filosofisena suuntauksena kirjava ja pitkän historiansa ansiosta sen kehityskulku on ollut vähintäänkin monipuolinen. (Hannula 2001, 76) Gadamer painottaa hermeneutiikassa olevan kyse ennen kaikkea filosofiasta (Gadamer 2004, 40), mutta se tutkimuksellisesta näkökulmasta katsottuna se voidaan nähdä myös lähestymistapana ja asenteena (Hannula 2001, 70).

Hermeneutiikkaa voidaan pitää tutkimisen tapana, jossa tutkija ja tutkimuskohde käyvät keskustelua, dialogia, keskenään ja kytkeytyvät ympäröivään maailmaan. Pyrkimyksenä ei ole niinkään löytää pelkästään vastauksia kysymyksiin, vaan asetelma voi olla ikään kuin käänteinen: asettamalla kysymyksiä, voidaan avata uusia mahdollisuuksia ja pitää niitä avoinna. (Gadamer 2004, 38-39.) Toisin sanoen se ei ole tavoitteiltaan rajaava vaan avaava (Hannula, 2001, 70.)

Hermeneuttisen tutkimusotteen ollessa kyseessä tutkijan tulee olla tietoinen niin sanotusta esiymmärryksestään ja sen vaikutuksesta tutkimuksen kulkuun tulkintoja tehdessään. (Gadamer 2004, 39.) Aineistosta nousseiden merkitysten myötä tutkija esittää lisäkysymyksiä, joiden avulla on mahdollista saavuttaa laajempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija liikkuu vuorotellen kokonaisuudesta osaan ja osasta takaisin kokonaisuuteen ja tulkinnan myötä merkitykset jäsenyvät uudenlaiseksi, yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tästä muodostuu niin sanottu *hermeneuttinen kehä*, jossa kokonaisuus ja sen osat edellyttävät toisiaan ja luodut merkitykset eriävät aina lähtöasetelmasta. (Gadamer 2004, 29-30.) Hermeneutiikan avulla on siis mahdollista luoda suhde ympäröivään maailmaan tutkijan ja aineiston välisen dialogin ja siitä syntyneiden uusien merkitysten kautta.

3 PROJEKTITYÖSKENTELYSTÄ JA TAIDEKASVATUKSESTA

3.1 Projektityöskentelyn historiaa

Projektityöskentelyn historia ulottuu amerikkalaiseen pragmatismiin ja 1900-luvun alkuun. Amerikkalaisessa koululaitoksessa oli tuolloin vallalla ajatus koulun työtapojen muuttamisesta. Oppilaskeskeisempään työtapaan tähdännyttä uudistusliikettä kutsuttiin progressivismiksi. Progressivistien tavoitteena oli laajentaa koulujen kasvatustehtävää, yksilöllistää opetusta ja soveltaa uuden psykologisen ja sosiaalitieteellisen tutkimuksen tuloksia kouluopetukseen. Lapsen aktiivisuus, lapsen kokonaispersoonallisuuden huomioon ottaminen, arkipäivän elämä ja arkipäivän kokemukset korostuivat oppimisessa. Progressivistien silmissä perinteinen koulu oli laiminlyönyt edellä mainittuja asioita opettamalla lapsille yksinkertaisia taitoja ja asiatietoja passivoivalla tavalla. (Pehkonen 2001, 11.)

3.1.1 Dewey projektioppimisen tienraivaaja

Filosofi ja kasvatustieteilijä John Deweytä voidaan pitää progressiivisen kasvatuliikkeen johtohahmona. Deweyn pyrkimyksenä oli todistaa, että opetuksen ja kasvatuksen muutos oli välttämätöntä. Lapsikeskeisestä pedagogiikastaan tunnetuksi tullut Dewey nosti lapsikeskeisyyttäkin tärkeämmäksi asiaksi yhteisökeskeisen koulun. Hänen näkemystensä mukaan koulun tuli olla yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, korostaa oppilaiden sosiaalista kanssakäymistä ja vastuullisuutta. (Dewey 1957.)

Dewey (1957) kirjoitti ja luennoi yhteiskunnan perinpohjaisesta muutoksesta jo 1910-luvulla. Dewey peräänkuulutti tuolloin, että kasvatuksella täytyy olla jokin merkitys elämässä. (Dewey 1957, 35.) Koulua on tarkasteltava hänen mukaansa osana yhteiskunnallisen elämän laajaa kokonaisuutta. Deweyn mielestä lapsen kannalta koulussa ilmevä suuri tuhlauks johtuu siitä, ettei hän koulun puitteissa voi täysin ja vapaasti käyttää hyväkseen niitä kokemuksia, joita hän saa koulun ulkopuolella. Lapsi ei Deweyn mukaan näin ollen voinut soveltaa jokapäiväiseen elämään sitä, mitä hän on koulussa oppinut. Dewey puhui eristyneisyydestä, jolla hän tarkoittaa eristyneisyyttä elämästä. Lapsi

sivuuttaa luokahuoneeseen saapuessaan huomattavan osan niitä ajatuksia, harrastuksia ja toimintoja, jotka ovat vallitsevina hänen kotonaan ja muussa ympäristössään. Koulu on näin ollen kykenemätön käyttämään hyväkseen jokaisen resursseja. Lapsen mielenkiinnon säilyttäminen ja rakentaminen koulumaailman asioihin muodostuu hyvin vaikeaksi. (Dewey 1957, 72-73.) Vaikka Dewey puhuukin koulun ja työelämän yhteistyön puolesta, ei hän edellytä näiden välille orgaanista yhteyttä. Hänen mukaan tarkoituksena ei ole, että koulu valmistaisi lasta jotakin tiettyä liike-elämän haaraa varten. Lapsen jatkapäiväisen elämän ja hänen liikeympäristönsä välillä tulisi olla luonnollinen yhteys. Koulun tehtävänä on tämän yhteyden selvittäminen, vapauttaminen ennakkoluuloista ja yleiseen tietoisuuteen saattaminen. (Dewey 1957, 74.) Dewey korosti siis tiedon välittävän parhaiten, kun se opittiin käytännössä. Myös työnjako ja oppilaiden yhteistoiminta nousivat tärkeiksi periaatteiksi. Deweyn ajatusten voidaan nähdä sivuavan Julius Caesar-taidekasvatusprojektille keskeisiä elementtejä.

3.1.2 Kilpatrick loi menetelmällisen projektityöskentelyn

Projektityöskentelyn alkamiselle on vaikea vetää tarkkaa aikamäärettä. Erinäisiä käytännön opetukseen perustavia projekteja järjestettiin jo 1900-luvun alussa, mutta varsinainen menetelmällinen projektityöskentely käynnistyi William Heard Kilpatrickin toimesta. Kilpatrick sai aikaan sen, että menetelmästä ryhdyttiin käyttämään projektimetodi nimitystä. Kilpatrickille jäi Deweyn jälkeen konkretisoijan rooli. Hänen toimestaan Deweyn kasvatustilafilosofinen ajattelu muuttui pedagogisen käytännön muotoon. Kilpatrickin mukaan ero teoreettisen tiedonjakamisen ja käytännöllisten arkielämän kokemusten välillä saatiin poistumaan projektimetodin avulla. (Pehkonen 2011, 16.)

Kilpatrick päätyi lopulta neljään erilaiseen projektityyppiin. Projektityypeillä hän pyrki osoittamaan, etteivät hyvät projektit välttämättä olisi haitaksi perinteisen koulun oppiaineille. (1.) Ensimmäiseen projektiluokkaan hän luokitteli sellaiset projektit, joiden tavoitteena oli saada aikaan jokin konkreettinen lopputuote. Tällaisiin suunnitelmallisesti tuotettujen asioiden joukkoon luokiteltiin esimerkiksi veneen rakennus, kirjeen kirjoittaminen tai näytelmän esittäminen. Kilpatrick kutsui ryhmää *tuottamisprojekteiksi*. Kilpatrick sai (2.) toisen projektiluokansa kohdalla vastata kritiikkiin. *Esteettisiin kokemuksiin* pohjautuvassa luokassa muun muassa sadun tai sinfonian kuunteleminen laskettiin projektityöskentelyksi. Kilpatrickin mukaan tällainen esteettinen toiminta oli lasket-

tava projektiksi, jos sillä oli oppilaan kannalta tarkoituksellisuutta. (3.) Kolmas projekti-luokka piti sisällään erilaiset ongelmalähtöiset projektit. *Ongelmatyyppisissä projekteis-sa* oli tarkoituksena selvittää jokin älyllinen ongelma. Kilpatrickin (4.) neljättä projekti-luokkaa voi luonnehti *harjoitusprojektiksi*. Harjoitusprojekteissa pyrittiin hankkimaan tietoja ja taitoja. Tällaisiksi laskettiin perinteisessäkin koulussa opetetut esimerkiksi matemaattiset taidot. Kilpatrick ei toivonut kuitenkaan viimeiselle luokalle liian suurta ”roolia” projektityöskentelyn kentällä, sillä se muistutti eniten perinteistä koulunkäyn-tiä. (Pehkonen 2001, 17-18.)

Kilpatrickin määritelmä aiheutti suurta vastustusta. Arvostelijoiden mielestä mikä ta-hansa rutiininomainen tehtävä muotoutui projektiksi Kilpatrickin määritelmässä. (Peh-konen 2001, 19.)

3.2 Projektityöskentely koulussa – Deweyn ajatuksista nykypäivään

Vaikka John Deweyn ajatukset ovatkin jo vuosikymmenten takaa on koulun rooli työ-elämään ”valjastajana” edelleen esillä kasvatuksellisessa keskustelussa. Liisa Rohweder ja Anne Virtanen (2008) toteavat muun muassa, että tutkiva oppiminen, projektioppimi-nen ja kehittämispohjainen oppiminen ovat esimerkkejä pedagogisista lähestymistavois-ta, joissa voidaan nähdä kiinnekohtia työelämään. Heidän mielestään työelämän kehit-täminen muotoutuu luontevaksi käytännöksi, jos oppiminen kytketään jo mahdollisim-man varhaisessa vaiheessa työpaikoille tyypilliseksi toiminnaksi. (Rohweder & Virta-nen 2008, 100). Seppo Kanervisto ja Pertti Vähätalo listasivat 1990-luvun alussa projek-tityöskentelyn keskeisiä tavoitteita. Kanerviston ja Vähätalon mielestä projektityösken-tely auttaa oppilasta kehittämään kykyjään siten, että hän pystyy toimimaan tehokkaasti itsensä ja yhteisön hyväksi. Projektien kautta oppilas oppii luovasti ja vastuullisesti toi-mimaan tiedon tuottajana ja kuluttajana sekä saavuttamaan realistisen ja terveen käsi-tyksen omista mahdollisuuksistaan. (Kanervisto & Vähätalo 1991, 51).

Nykypäivän koulussa projektityöskentelyllä on Pehkosen mukaan selvä sosiaalinen tila-us. Projektityöskentely tarjoaa vastauksia juuri niihin haasteisiin, joita opetukselle ja kasvatukselle eri tahoilla asetetaan. Pehkonen vertaa, että tämän päivän ja Dewey ajan koululla on pääpiirteittäin samat tavoitteet: itsenäiset, oma-aloitteiset, kriittisesti ajatte-

levat, motivoituneet ja monipuolisesti taitavat koululaiset, jotka selviävät yhteiskunnan asettamista odotuksista. (Pehkonen 2001, 144.)

Projektityöskentely tarjoaa mahdollisuuden käsitellä oikeita, olemassa olevia ongelmia, toimia aktiivisesti ja oppia luonnollisissa tilanteissa. Pehkosen mielestä se asettaa oppilaat realistiseen ja kontekstuaaliseen ongelmanratkaisuympäristöön ja näin yhdistää koulun ulkopuolisen elämän ja luokkahuoneilmiöt. (Pehkonen 2001, 144.)

3.2.1 Projektityöskentely kehittää aktiivista oppimista

Pehkonen (2001) korostaa oppimisen aktiivisuuden merkitystä. Tarkastelemme seuraavaksi aktiivisen oppimisen periaatetta, jossa projektityöskentelyn toimintaperiaatteet edistävät aktiivista oppimista. Aktiivinen oppiminen nähdään oppimisprosessina, jossa oppija on mukana tapahtuman suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Aktiivinen oppiminen on oppijan suunnasta tapahtuvaa mielekästä ja aktiivista oppimiseen tähtäävää toimintaa. (Jyrkiäinen 1998, 20.) Aktiivinen oppiminen on keskeinen käsite myös opettajan ammatillisessa kehityksessä. Aktiivinen oppiminen vaatii aktiivisuutta oppilaiden lisäksi myös opettajalta.

Opettaja on oppija kuten hänen oppilaansakin. Ellei opettaja itse ole oivaltanut aktiivisen oppimisen keskeisiä elementtejä omassa oppimisessaan, hänen on vaikea opettaa niitä oppilailleenkaan. Opettajan aktiivinen oppiminen merkitsee paitsi kognitiivisen tiedon prosessointia, myös aktiivisen itseymmärryksen lisäämistä. Tämä edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kriittistä reflektointia.

(Niemi 1995 A3, 38.)

Aktiivisen oppimisen peruspiirteissä on paljon yhtäläisyyksiä projektioppimisen kanssa. Oppimisen sisältöjen kannalta aktiivisen oppimisen nähdään edistävän kokemusta, jos oppiminen sisältää muun muassa ongelmanratkaisukykyä ja yhteistyötä. Oppimisen strategioiden kannalta perusehtona oppimisprosessin omistajuudelle voidaan pitää riittävän väljiä ja joustavia opetussuunnitelmallisia puitteita. Näin ollen tilaa jää oman toiminnan kautta oppimiselle. Aktiivisen oppimisen yhteydessä esille nostetaan myös opetusjärjes-

telyt, joissa sosiaaliset elementit (keskustelut, yhteistoiminta ja molemminpuolinen reflektio) korostuvat. (Jyrkiäinen 1998, 21.)

Aktiivisen oppimisen peruseriaatteen korostuvat siinä projektioppimisessa, jota kouluissa nykyään hyvin paljon harjoitetaan. Jyrkiäisen (1998) mukaan projektityöskentely toimii aktiivista oppimista edistävänä työtapana. Projektityölle tunnusomaisina piirteitä pidetään tällöin seuraavia asioita: oppilaat ovat mukana suunnittelussa, lähestymistapa on ongelmakeskeinen, valitut ongelmat ohjaavat työskentelyä, opiskelijoita ohjataan ottamaan vastuuta ja työskentelyyn pyritään liittämään oman toiminnan seuraamista sekä arviointia. (Jyrkiäinen 1998, 21.)

3.3 Projektityöskentely edellytys yleisöyhteistyölle

Kuten jo tutkimuksessamme on aiemmin käynyt ilmi, Suomen Kansallisoopperan yleisöyhteistyön osasto toimi projektimme päävastuullisena järjestäjänä. Tämän vuoksi koemme, että on syytä vielä ennen Julius Caesar –projektin aineiston pariin siirtymistä tarkastella yleisöyhteistyötä hieman tarkemmin.

Projektityöskentely liittyy työskentelymuotona yleisöyhteistyöhön varsin usein ja on sille luonnollinen toimintamuoto varsinkin silloin, kun yleisöyhteistyötä toteutetaan yhdessä koulujen kanssa. Tarkoituksenmukaisen lähdekirjallisuuden löytäminen yleisötyöhön liittyen oli haasteellista. Suomen Kansallisoopperan Yleisöyhteistyön osaston tilaama Kasvatuksesta yhteistyöhön –historiikki (Hietanen, 2010) osoittautui kuitenkin tutkimuksemme kannalta sopivaksi selvittämään tarvittavilta osin yleisötyön kehitystä sekä yleisellä tasolla että Kansallisoopperan näkökulmasta.

Ajatukset koulun ja taidelaitosten yhteistyöstä osana lasten kasvatusta ovat lähtöisin 1940-luvun Isosta Britanniasta. Yleisötyö käsitti tuolloin juuri oopperan toimintaa ja laajeni myöhemmin koskemaan balettia. Ensimmäinen yleisötyön osasto perustettiin Skotlannin oopperaan 1970-luvun puolivälissä. Tämän hetkisistä Brittein saarilla toimivista yleisötyöosastoista useat ovat perustettu jo 1980-luvun alussa. (Hietanen, 2010, 4.)

Yleisöyhteistyötä kuvaillaan nuoreksi, jatkuvasti kehittyväksi ja uusia muotoja löytäväksi alaksi, jolle ei ole olemassa yleistä yksiselitteistä määritelmää. Kapeimmillaan se

voidaan nähdä taideorganisaation toiminnaksi, jonka tarkoituksena on lisätä taiteiden saavutettavuutta. Toiminnan tarkoituksena on siis vakiinnuttaa nykyisiä asiakkaita ja löytää heidän lisäksi uutta yleisöä sekä syventää yleisön kokemusta taiteesta. Alan toimijoiden keskuudessa yleisötyön ydin on kuitenkin nähty laajempaan ja tämän näkemyksen mukaan yleisötyön perimmäisenä tarkoituksena on uudistaa taideorganisaatioita ja taidemuotoja monipuolisemman ja avoimemman yleisösuhteen kautta. Toisin sanoen yleisötyön voidaan nähdä olevan taideorganisaation perinteisiä toimintamuotoja täydentävää taiteellista toimintaa, jota tehdään erilaisten yleisöryhmien kanssa, tarkoituksena kehittää toimintatapoja muuttuvaa yhteiskuntaa varten.

Yleisötyö tapahtuu taidekasvatuksen, markkinoinnin ja taiteellisen työn keinoin, niiden lähtökohdat ja tavoitteet yhdistäen. Yleisötyötä tehdään taidelaitosten lisäksi esimerkiksi museoissa ja muissa eri laitoksissa. Pyrkimyksenä on luova ja monimuotoinen vuorovaikutus yleisön kanssa hyödyntäen muun muassa osallistavan taiteen metodeja. Perinteisiä työmuotoja yleisötyössä ovat olleet työpajat ja erilaiset opetusmateriaalit. Lisäksi esimerkiksi erityisryhmille räätälöidyt esitykset, elämykselliset esittelykierrokset, näytelyt ja luennot sekä opettajien koulutukset ovat olleet osa yleisötyötä. Alkujaan yleisötyötä kutsuttiin termein yleisökoulutus tai yleisökasvatus, mutta siitä on siirrytty sanan yleisöyhteistyö käyttöön, josta termi on edelleen supistumassa pelkäksi yleisötyöksi. (Hietanen, 2010, 4-5.)

3.4 Taidekasvatus

Taidekasvatusta voidaan tarkastella muun muassa koulun kuvataideopetuksen ja sen muuttuvien perusteluiden näkökulmasta. Pirkko Pohjakallio on tutkinut laajasti suomalaisen koulun taideopetuksen muutosta ja kuvailee väitöskirjassaan taidekasvatuksen nykyisyyden näkymiä kolmijakoisesti. Ensiksi taidekasvatus voidaan nähdä *visuaalisen kulttuurin* opintoina, jolloin taidekasvatuksen alue laajenee ja valinnan vaikeus lisääntyy. Vaarana voidaan tuolloin pitää taidekasvatuksen muuttumista pelkäksi kulttuurintuntemukseksi tai sosiologiaksi. Toiseksi taidekasvatus voidaan hänen mukaansa nähdä *integroidussa opetusohjelmassa*, jolloin valittua ilmiötä tarkastellaan eri tieteenalojen näkökulmasta. Kolmanneksi taidekasvatus voidaan nähdä *mielikuvatietona*, *mielikuvituksen rikastajana* ja *minuuden rakentajana*, jolloin taiteelle ominaiset laadulliset, es-

teettiset ja aistiseen maailmasuhteeseen perustuvat ominaisuudet ovat pääosassa. (Pohjakallio 2005, 232-233.) Taidekasvatusprojektissamme esiintyvät kaikki kolme näkökulmaa, mutta erityisesti siinä painottuvat kaksi viimeistä näkemystä.

Marjo Räsänen kehittämä taidekasvatuksen kokemuksellinen taiteen ymmärtämisen malli perustuu merkitysten muodostamiseen taidetta koettaessa. Merkitysten muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat *taiteilija, teos, vastaanottaja ja konteksti*. (Räsänen 2008, 188). Kyseinen malli on pääasiassa taidekuvaan kohdistuva ja kehitetty kuvanlukutaitoa ajatellen, mutta se on sovellettavissa kuvataiteen lisäksi muihinkin taiteenaloihin. Taideoppiminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa uudet kokemukset törmäävät ennakkokäsityksiin ja tulkinta tuo esiin uusia sisältöjä ja tapoja tutkia. Elämismaailman ja taidemaailman kohtaamisen pyrkimyksenä on tutustuttaa lapsi vallitsevan taidemaailman käsityksiin ja tuoda tämä osaksi vallitsevaa kulttuuria. (Räsänen 2008, 202-203.)

Mirja Hiltunen (2009) taas tarkastelee väitöskirjassaan taidekasvatusprojekteissa toteutuvan yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia ja käytäntöjä. Hän tuo esille taidekasvatuksellisia sekä yhteisötaiteellisia näkökulmia, jotka tarjoavat teoreettista ja menetelmällistä perustaa myös Julius Caesar –taidekasvatusprojektin tarkasteluun, vaikka varsinaisesta yhteisötaide-projektista ei tapauksessamme olekaan kyse.

Taidekasvatuksen keskiössä ovat taide ja kasvatus, jotka kiinnittyvät osaksi laajempaa kulttuurista ja yhteiskunnallista kehystä (Hiltunen 2009, 21). Ajatus astumisesta luokahuoneen ulkopuolelle ympäröivään maailmaan nousee keskeiseksi myös Julius Caesar –taidekasvatusprojektia tarkastellessa, vaikka fyysisenä toimintaympäristönä olikin perinteisesti koulurakennus. Meidän tapauksessamme toimme siis projektin kouluun ja taiteen parissa työskentelyn osaksi koulutyötä.

Hiltunen viittaa tutkimuksessaan myös opettajankoulutukseen liittyvään taidekasvatukseen ja sen kehittämiseen. Hän pyrkii kehittämään taidekasvatusta opiskelijoiden, koulujen ja muiden yhteistyötahojen arkeen kiinnittyen, jotta kokemuksesta olisi kauaskantoisempia vaikutuksia. Opintosuoritusten lisäksi hankkeissa toimiminen ja sektorirajat ylittävä toiminta voivat tarjota opiskelijoille jo opiskeluaikana kokemuksia ja välineitä, joita tulevassa ammatissa vaaditaan. (Hiltunen 2009, 29.)

Myös huoli taidekasvatuksen tilasta koulutuspoliittisesta näkökulmasta on läsnä. Muiden muassa harrastustoiminta ja erilainen taiteilijoiden kanssa tehty yhteistyö ovat ter-

vetulleita vahvistuksia taidekasvatusta ajatellen, mutta eivät itsessään täytä olemassa olevaa tarvetta. Taidekasvatuksen tiedonalasta nouseva asiantuntemus, kumuloituva opetussuunnitelma sekä taito- ja taideaineiden opettajankoulutuksen tuoma ammattitaito ovat asioita, joihin tulisi sen sijaan erityisesti panostaa. Sektorialat ylittävä toiminta voisi tarjota taidekasvattajille vaihtoehtoja kouluinstituution ja formaalin opetuksen ohelle. (Hiltunen 2009, 28-29.)

Juha Varto pohtii taiteen erityisyyttä kasvattajana ja asettaa avainsanaksi taitamisen. Taitaminen on ymmärretty ihmisen erityisenä suhteena maailmaan. Tässä vaikutussuhteessa ihmisen pyrkimyksenä on koettelemisesta syntyvän oivalluksen kautta sopeutua maailmaan. Osallistumalla yhteisöön on kehollisuuden ja aistisuuden kautta, kokemuksen ja reflektion avulla mahdollista synnyttää uutta tietoa. Tämä on ollut myös Varton mukaan taideaineiden kouluopetuksen perusta: lapsella ja nuorella on oltava mahdollisuus päästä edes hetkeksi osaksi yhteisöä, jossa hän saattaa osallistua intuitiivisesti laadun kokemiseen (musisoinnissa, kuvallisessa ilmaisemisessa, läsnäolossa lavalla) ja sen tajuamiseen, kuinka musisoiminen tai kuvallinen ilmaisu tai näyttämöllä olo voi olla eritasoisia eri hetkinä niin tekijänä kuin kokijanakin. (Varto 2002, 103-106.)

3.4.1 Taidekasvatusprojektit ja yhteisötaide

Taidekasvatusprojektit voivat pitää sisällään toimintamuotoja, jotka ovat ominaisia yhteisötaiteelle. Tyypillisiä piirteitä ovat perinteisten taidemuotojen yhdistely sekä vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin korostaminen. Yhteisötaidetta voidaan pitää toiminnallisena taidemuotona, jossa yhteisö osallistuu tekemiseen tai on osa teosta. (Hiltunen 2009, 21.)

Tarkasteltaessa Julius Caesar –projektia, voidaan todeta ettei se ollut varsinaisesti yhteisötaideprojekti, mutta projektissa ilmenneet toimintamuodot muistuttavat voimakkaasti yhteisötaiteelle ominaisia piirteitä. Muun muassa meitä ohjeistettiin ja kannustettiin toimimaan opetuskouluissa alamme ammattilaisina ja oopperaa taidemuotona lähestyttiin useasta eri näkökulmasta käsin. Taiteidenvälisyys olikin yksi projektin kantavista teemoista. Mukana olivat Kansallisoopperan tahon lisäksi eri taidekorkeakoulujen ja opettajankoulutuksen edustajat, joista kukin toi projektiin alalleen ominaisia toimintamuotoja, mikä viittaa myös yhteisötaiteelle ominaiseen dialogisuuteen.

3.4.2 Yhteisöllinen taidekasvatus

Yhteisöllinen taidekasvatus rakentuu tieteiden ja taiteiden välimaastossa ja sitä voidaan tarkastella suhteellisenä ilmiönä. Tutkimuksessa määritetyt yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdat painottavat, että taiteen avulla voidaan kehittää uusia toimintamuotoja, joissa pyritään reflektiivisin keinoin dialogisuuteen, osallisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen. (Hiltunen 2009, 45-48.) Parhaimmillaan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa yhdistyy ymmärrys taiteellisista, kasvatuksellisista ja yhteisöllisistä prosesseista. (Hiltunen 2009, 61.) Vaatimus kriittiseen suhtautumiseen ja tietoisuuteen yhteisöllisen taidekasvatuksen mahdollisista taustavoimista kohdistuu lähinnä rahoitukseen ja hankkeiden taustalla vaikuttaviin valtasuhteisiin ja toimijoihin. (Hiltunen 2009, 59.)

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa yhdistyvät pyrkimys huomioida sekä yksilöllisen taiteellisen tiedon rakentamisprosessi että sosiaalinen merkityksen muodostaminen ja sosiaaliset normit ja käytänteet. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön rakentamat merkitykset ovat sidoksissa yhteisössä vallitseviin merkitysjärjestelmiin. Yhteinen ymmärrys on mahdollista saavuttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta. (Hiltunen 2009, 68.)

4 JULIUS CAESAR –TAIDEKASVATUSPROJEKTI

Esittelemme seuraavaksi Julius Caesar –taidekasvatusprojektia monesta eri näkökulmasta. Käymme ensin läpi yleisiä asioita projektiin liittyen (mm. Kansallisoopperan yleisöyhteistyö, projektin osallistujat ja tavoitteet). Tämän jälkeen pohdimme projektin merkitystä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) pohjalta. Laajimman kokonaisuuden Julius Caesar –taidekasvatusprojektin aineistossa muodostavat projektin toteutuksen ja aikataulun kuvaus. Olemme kumpikin avanneet projektin omien kokemusten ja dokumenttien pohjalta ja kuvanneet yksityiskohtaisesti projektin etenemistä luokissamme. Henkilökohtaiset projektipäiväkirjamerkinnot on esitetty projektin toteutuksen läpikäymisen yhteydessä *kursiivi*-muodossa.

4.1 Kansallisoopperan yleisöyhteistyö

Julius Caesar –oopperaan liittyvä taidekasvatusprojekti toteutettiin syksyllä 2011 neljän eri tahon yhteistyöprojektina. Yhteistyökumppaneina projektissa toimivat Suomen Kansallisooppera, Sibelius-Akatemia, Aalto-yliopiston Taideteollinen korkeakoulu sekä kolme pääkaupunkiseudun peruskoulua (Helsinki, Espoo ja Vantaa).

Julius Caesar –projekti toimi osana Kansallisoopperan harjoittamaa yleisöyhteistyötä ja vastaavanlainen projekti pyritään toteuttamaan kerran vuodessa liittyen kulloinkin meillä olevaan ohjelmistoon. Taidelaitoksien tarjoaman yleisöyhteistyön tehtävänä on tehdä tutuksi laitoksen toimintaa ja tässä tapauksessa täydentää Kansallisoopperan tarjontaa lähestymällä erityisryhmiä muiden muassa esitysten, tapahtumien ja koulutuksen avulla. Julius Caesar –projektissa yleisöyhteistyötä tehtiin kaikkien edellä mainittujen tahojen kanssa. Kansallisoopperan kannalta varmasti tärkeimmän ryhmän muodostivat projektiin osallistuneet kolme peruskoululuokkaa, joille pyrittiin järjestämään oopperaan liittyvää elämyksellisyyttä ja sitä kautta lisäämään heidän tietoisuuttaan oopperasta. Oppilaat pääsivät tutustumaan oopperan eri osa-alueisiin projektiviikkojen aikana työpajoissa ja valmistamaan omat lyhyet oopperaesitykset.

Meidän henkilökohtaiset kokemuksemme oopperasta kulttuurimuotona ja Suomen Kansallisoopperasta olivat melko vähäiset ennen projektin alkua. Tietämyksemme ooppe-

raan liittyen rajoittuivat yksittäisiin käynteihin oopperassa. Julius Caesar – taidekasvatusprojekti tarjosi meille Suomen Kansallisoopperan mukanaolon myötä monia yksittäisiä kokemuksia, jotka jo sinällään olivat meille merkittäviä. Yksi tällainen kokemus oli Julius Caesar –oopperan ohjaajan Ville Saukkosen tapaaminen.

Villen persoona oli mahtava. Hän raotti meille, miten JC-projekti käynnistyi hänen osaltaan. Villen innostumiseen vaikutti suuresti myös se, että hän oli juuri vähän aikaisemmin tavannut Lontoossa oopperan ”lavastuksesta” vastaavaan maailmankuulun valaisugurun Patrick Woodroffen ja istunut Händelin työhuoneessa, jossa tää koko ooppera oli aikoinaan pantu alulle.

Erittäin mielenkiintoista oli myös tavata ihminen, joka elää ja hengittää omaa ammattiaan täysillä. Ville mainitsi useita kertoja rakastavansa työtään. Sen intohimon ja rakkauden näkeminen oli arvokasta ja se välittää nyt meille opettajille, jotka työskennellään oppilaiden kanssa oopperan parissa, paljon kipinää.

Jollain tapaa hauskaa oli huomata myös se, että ooppera haluaa päästä irti eräänlaisista perinteistään ja suunnata teatterimaailman Kristian Smedsin viitoittamalla tiellä. Halutaan saada ooppera pois perinteisistä kaavoista ja ihmisten huulille raflaavilla valinnoilla. Tuli vähän sellainen olo, kun Villeä kuunteli.

(Aaron projektipäiväkirja 22.11.2011)

4.2 Projektin toimijat

Kansallisoopperan taholta projektiin osallistuivat yleisöyhteistyön osaston vastaava tuottaja Tuula Jukola-Nuorteva sekä tuotantoassistentti Marjo Saarivainio. Kansallisoopperan roolina oli asettaa projektin päätavoitteet sekä tarjota koulutukseen tarvittavat tilat, välineistö ja ylläpitää yhteistyökumppaneiden tiedotusta ja ohjeistusta projektin edetessä.

Sibelius-Akatemiasta projektiin osallistuivat kuusi opiskelijaa sekä lehtori Riitta Tikkanen ja näyttelijä Elina Stirkkinen, jotka toimivat osaltaan projektin kouluttajina sekä ohjaavina opettajina. Koulutuksesta ja ohjauksesta vastasivat Taideteollisen korkeakoulun osalta lehtorit Riitta Vira ja Hanna Pulkkinen. Taideteollisen korkeakoulun taholta projektiin osallistuivat heidän lisäksi kuusi opiskelijaa, joista kaksi olivat Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan tutkintoa suorittavia kuvataiteen sivuaineopiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijoille projekti vastasi opintoihin kuuluvaa kymmenen opintopisteen laajuista syventävää projektiopintopakettia.

Pohdimme ennen ensimmäistä tapaamiskertaa, kuinka hyvin pääsisimme mukaan ryhmään näin ulkopuolisina hämeenlinnalaisina luokanopettajaopiskelijoina. Tulimme kuitenkin jo ensimmäisen Taideteollisessa korkeakoulussa järjestetyn tapaamisen jälkeen siihen tulokseen, että meillä on varmasti paljon annettavaa tälle projektille.

Kansallisoopperan ja taidekorkeakoulujen lisäksi projektissa olivat mukana kolmen pääkaupunkiseudun alakoulun 5. ja 6. luokkien oppilaita. Yhteistyökoulujen edustajina toimivat luokanopettajat sekä vaihtelevasti rehtori tai musiikinopettaja. Luokanopettajien roolina oli toimia ennen kaikkea oppilasaineiden asiantuntijoina työpajojen aikana ja seurata projektin etenemistä sekä tarpeen tullen tukea opiskelijoita tehtävässään. Myös tilojen järjestäminen ja varaaminen sekä käytännön järjestelyjen hoitaminen kuuluivat yhteistyökouluilta odotettuihin edellytyksiin.

4.3 Projektin tavoitteet

4.3.1 Suomen Kansallisooppera tavoitteet

Kansallisoopperan tavoitteina Julius Caesar –projektissa oli vahvistaa yhteistyötään taidekorkeakoulujen ja pääkaupunkiseudun koulujen kanssa sekä esitellä toimintaansa ja ohjelmistoaan luovan ja omakohtaisen työskentelyn kautta. Julius Caesar –projektin näkökulmana oli keskittyä erityisesti musiikin ja valaistuksen merkitykseen tarinan keronnassa.

Kyselimme oppilailta, että millaisia kokemuksia heillä on ja mitä he tietävät entuudestaan oopperasta. Tästä keskustelusta jäi jotenkin

sellainen olo, että nykynuorten tai siis ainakin tämän luokan keskuudessa ooppera mieltyy huvittavaksi ja jopa hieman noloksi asiaksi. Oopperasta puhuminen sai aikaan sen, että ympäri luokkaa alkoi kuulua oopperalaulantaimitaatioita ja naurua. Vain yksi tyttö kertoi käyneensä joskus oopperassa ja sanoi, että silloinkin hän nukahti kesken näytöksen. Kyllä siis se vanhoollinen leima, josta myös koulutuspäivillä puhuttiin niin heijastuu myös näköjään alakouluikäisiin. Ei siis ihme, että oopperalla on paljon tehtävää siinä, jos se meinaa saada myös nuorten huomiota tänä internetaikana, jolloin kännykkäpelit, elokuvat ja tietokoneet kiinnostavat.

(Aaron projektipäiväkirja 1.11.2011)

4.3.2 Opiskelijoille asetetut tavoitteet

Kansallisoopperan opiskelijoihin kohdistamana tavoitteena oli tarjota projektissa mukana toimineiden korkeakoulujen opiskelijoille mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa yhteinen taidekasvatusprojekti sekä uusia työkaluja ja toimintatapoja löytämällä laajentaa ja vahvistaa luovan toiminnan ohjauksen taitoja. Taidekorkeakouluista projektissa mukana olivat Sibelius-Akatemia sekä Aalto-yliopiston Taideteollinen korkeakoulu, joille Julius Caesar –projekti toimi osana laitoksien opintotarjontaa.

Jo projektin alkumetreillä kävi ilmi, että meille asetetut tavoitteet olivat pitkälti Kansallisoopperan asettamia ja massiivisuudessaan ne jättivät hyvin vähän tilaa vapaalle suunnittelulle. Hyppäsimme projektin pariin melko viime tingassa, joten oma suunnittelutyö jäi tietyiltä senkin vuoksi jokseenkin suppeaksi. Kansallisoopperan koulutuspäivillä saimme listan teemoista, jotka olisi suotavaa huomioida tulevassa työpajatyöskentelyssä. Tämä lista sisälsi huomioitavia asioita musiikin, roolihenkilöiden ja libreton, lavastuksen, puvustuksen, koreografian sekä valaistuksen alueilta. Tämän lisäksi meidän tuli ottaa osaksi opetusta muiden muassa seuraavat asiat (LIITE 2 & LIITE 3):

- oopperan elementit: alkusoitto, aaria, duetto, chorus, resitatiivi, välisoitto
- kuunnelkaa Händelin musiikkia
- juoni, henkilösuhteet, pääteemat
- turvallisen yhteistyön pelisäännöt
- valaistuselementti vahvasti läsnä
- barokkiorkesteri, terassidynamiikka
- barokki aikakautena: kuvataide, musiikki (vrt. nykyaika)
- alkulämmittelyt
- kuuntele lasta, kysele, vaikutu, anna työkaluja ja tee ratkaisuja tarvittaessa, vie ammattitaitoasi kouluun

Lisäksi esitystä varten tuli ottaa huomioon seuraavia tekijöitä:

- valaistus mietitty ja harjoiteltu, paikat selvillä
- musiikissa sekä opettajat että lapset soittavat yhdessä
- mukana ainakin alkusoitto, resitatiivi & aaria, duetto tai chorus
- draama: kohtauksia, liike, mimiikka, lähtökohtana laulu (ei puhe)
- kesto max. 10 min., tiukkaa asiaa

Emme asettaneet itsellemme henkilökohtaisia tavoitteita projektin alussa. Päätimme yhteisesti, että hyppäämme projektiin mukaan täysillä ilman sen suurempia oletuksia tai paineita lopputuloksista. Sovimme kuitenkin jo heti projektin ensimmäisen tapaamiskerran alla, että kirjaamme koko projektin ajan kokemuksiamme ylös paperille ja säilytämme kaiken oheismateriaalin, josta voisi olla hyötyä myöhemmin.

4.3.3 Oppilaille asetetut tavoitteet

Kansallisoopperan asettamana tavoitteena oli tarjota oppilaille mahdollisuus tutustua oopperan maailmaan kuvataiteen, musiikin ja luovan ilmaisuuden keinoin. Projektin avulla oppilaille avautuisi mahdollisuus kokea luovan toiminnan kaari alusta loppuun, esitykseen saakka ja tarjota kaikille onnistumisen elämyksiä ja yhdessä tekemisen iloa. Tavoitteena oli myös jokaisen lapsen osallistuminen yhdessä tekemiseen omien valmiuksien mukaisesti. Pidimme 3–5-ohjaajan ryhmissä oppilaille noin kymmenen opetuskertaa, joissa tutustuimme oopperan eri osa-alueisiin (mm. oopperan historiaan, oopperan ter-

mistöön, Julius Caesar –opperaan, valaisuun). Projektin huipennuksena oppilaille oli tiedossa vierailu Suomen Kansallisoopperaan ja Julius Caesar –opperan pääharjoituksen seuraaminen. Kaiken kaikkiaan projektin sisältö oli hyvin pitkälti kuitenkin täysin uutta projektiin osallistuneille oppilaille.

4.4 Projektin aikataulu ja toteutus

Kansallisoopperan luotsaaman Julius Caesar –projektin hahmottelu ja esisuunnittelu oli alkanut ohjaavien tahojen osalta jo varhaisemmin, mutta opiskelijoita projektiin haalittiin kevään ja syksyn 2011 aikana. Ensimmäinen varsinainen yhteinen kohtaaminen Kansallisoopperan edustajien sekä taidekorkeakoulujen opiskelijoiden ja opettajien kesken tapahtui suunnittelutapaamisessa Taideteollisen korkeakoulun tiloissa 20.10.2011. Saimme varmistuksen meidän hämeenlinnalaisten opiskelijoiden osallistumismahdollisuudesta noin viikkoa ennen kyseistä tapaamista ja projektiin osallistuminen oli tuolloin sitova.

Projektin ensimmäisen tapaamisen aikana eri yhteistyötahot esittäytyivät ja projektin suuntaviivat, tavoitteet ja aikataulu esiteltiin opiskelijoille. Näiden lisäksi yhteistyökouluille sopivat työpaja-ajat ja oppilasmäärät sekä luokka-asteet esiteltiin, jolloin opiskelijoiden oli mahdollista jo tässä vaiheessa jakaantua pysyviin työryhmiin. Projektiin osallistuvat luokat eivät osallistuneet vielä tähän ensimmäiseen tapaamiseen, vaan projektin järjestäjät olivat hankkineet edellä mainitut tiedot kouluilta. Pääperiaate oli, että jokaiselle yhteistyökoululle tulisi mahdollisimman tasaisesti opiskelijoita sekä Sibelius-Akatemian että Taideteollisen korkeakoulun kiintiöistä. Tapaamisen yhteydessä annettiin tehtäväksi tutustua vähintään käsiteltävän oopperan teemoihin tulevia koulutuspäiviä silmällä pitäen.

Julius Caesar –projekti jatkui Kansallisoopperan ja yhteistyökorkeakoulujen ohjaavien opettajien suunnittelemalla kahden päivän koulutuskokonaisuudella. Avaamme seuraavaksi koulutuspäivien sisältöjä ja niitä ajatuksia sekä tuntemuksia, joita meille nousi kaksipäiväisten koulutushetkien lomassa.

4.4.1 Kansallisoopperan koulutuspäivät

Julius Caesar –projekti sai kunnolla alkunsa Kansallisoopperan ja yhteistyökorkeakoulujen tarjoamalla kahden päivän koulutuspaketilla 26.–27.10.2011 (LIITE 4). Päivien sisältö oli runsas ja aikataulut suunniteltu klo 9–17 väliselle ajalle. Materiaalia oli niin valtavasti, että koulutuksen olisi hyvin voinut jakaa kolmelle päivälle. Koulutuksessa olivat mukana kaikki yhteistyötahot, eli opiskelijat, luokanopettajat sekä ohjaavat opettajat ja oopperan edustajat. Koulutuspäivien työpajoja vetivät oopperan edustajat sekä taideoppilaitosten ohjaavat opettajat. Toimimme työpajoissa sekaryhmissä, ryhmäjakojen joustavasti muuttellen. Lopuksi kokoonnuimme omien työryhmien kanssa sopimaan ensimmäisistä opetuskerroista ja niihin liittyvistä käytännön asioista.

Harmi, että meidän koulu oli ainoa projektiin osallistuneista tahoisista, jolla ei ollut meidän opiskelijoiden lisäksi edustusta näissä koulutuspäivissä. Muut ryhmät tapasivat jo luokanopettajansa ja tätä kautta varmasti saivat jo arvokasta tietoa tulevasta luokastaan ja saivat myös sovittua jo tiettyjä aikataulullisia ja vastaavia asioita. Me kokoonnuimme siis omana opiskelijaryhmänä yhteen toisen päivän päätteeksi ja yritimme suunnitella aikataulutuksia. Tosin aika vaikeaahan se oli, kun ei yhtään tiennyt etukäteen esimerkiksi lukujärjestystä.

(Aaron projektipäiväkirja 27.10.2011)

Työpajat pitivät sisällään eri taiteenalojen teemoja ja yhdistivät niitä. Aluksi saimme kuulla apulaisohjaaja Mirva Koivukankaan ajatuksia teoksesta ja tutustuimme hänen työkuvaansa ja työskentelytapoihinsa. Keskityimme musiikin kuunteluun ja sen luomiin mielikuviin. Musiikin ja tekstin yhteyden ylläpitäminen auttoi luomaan mielikuvia, jotka synnyttivät näyttämökuvia. Jossain vaiheessa huomasimme rakentavamme kohtausta!

Koivukankaan koulutustuokio toimi selvästi jäänmurtajana, meidän toisilleen entuudestaan tuntemattomien, ohjaajien välillä. Olimme projektin alussa epävarmoja siitä, mihin *taikkilaisten* ja *sibisläisten* keskuudessa omien tietotaitojemme kanssa asettuisimme. Koivukankaan osuudessa meille vahvistui selvä kuva siitä, että olemme kaikki oopperan suhteen samalla viivalla, eli melko vähäisin kokemuksin varustettuina. Apulaisohjaajan

pitämä tilaisuus sai meidät kaikki virittäytymään oikeanlaiseen tunnelmaan Julius Caesar –oopperan suhteen.

Suomen Kansallisoopperan valaistusmestari Olli-Pekka Koskinen puolestaan kertoi omasta työstään ja hänen työpajassaan keskityimme valaistuksen tehtävään ja tärkeyteen. Lyhyen luennon jälkeen pääsimmekin itse leikkimään valoilla. Ooppera oli koonnut projektia varten valaisulaatikat, jotka sisälsivät Clas Ohlsonilta hankittuja perustarvikkeita. Jokaisella projektiin osallistuneella koululla oli näin ollen yhtäläiset lähtökohdat osallistua projektiin valaistustarpeiston osalta. Laatikot pitivät sisällään erikokoisia taskulamppuja, työmaavalonheittimiä, cd-levyjä, heijastinnauhaa, kotitalousvalaisimia, jatkojohtoja, kiinnittimiä, teippejä ja värikalvoja. Toteutimme Koskisen työpajan aikana harjoitusmielessä yhden kohtauksen valoilla, mikä pakotti meidät miettimään käytännön tasolla valaistuksen roolia näyttämötyöskentelyssä. Hyödynsimme Kansallisoopperan hankkimaa valaisukalustoa tulevissa oppilaille järjestettävissä työpajoissa ja varsinaisessa esityksessä.

Riitta Tikkasen (Sibelius-Akatemia) ja Elina Stirkkisen (Improvisaatioteatteri Stella Polaris) ilmaisutaidon työpajassa keskityttiin oman ilmaisun tiedostamiseen ja lähestyttävyyteen. Työpajan lähtökohtana oli: kuka tahansa pystyy! Sama ajatus jatkui tietenkin myöhemmin oppilaiden kanssa tehdyn työn yhteydessä. Työpaja toi leikin avulla näkyväksi arkielämässä esiintyviä vuorovaikutuksen eri nyansseja ja oman ilmaisun tärkeyttä. Jokainen harjoite keskusteltiin läpi, jolloin oman työskentelyn tarkastelu ja arviointi tukivat tekemistä.

Tuula Jukola-Nuorteva (Suomen Kansallisooppera) johdatti meidät työpajassaan oopperan musiikillisten rakenteiden pariin. Tutustuimme itse soittamalla ja asteittain laulamalla oopperan peruskäsitteistöön kuten alkusoittoon, terassivaihteluun, resitatiiviin ja aariaan. Nämä käsitteet olivat kirjattuina projektin opetettaviin sisältöihin ja kulkivat mukana opetuksen edetessä alakoululle.



KUVA 1: Suomen Kansallisoopperan työpaja projektin koulutuspäivillä.

Eilisten positiivisten kokemusten ja omiin kykyihin luottoa lisänneiden harjoitusten jälkeen tämän toisen koulutuspäivä starttasi kunnon kylmällä suihkulla. Meidät jaettiin pareittain ksylofonin ääreen. Mun parina oli opintojaan päättävä sibiläinen. Tämän jälkeen ohje kuului jotakuinkin, että ”säestäkää parilla sävelellä, jotka toimivat yhteen, taustabiittiä parillenne ja pari lukee Julius Caesarin synopsisista”. Siis hetkonen. Eli nyt pitäisi säestää tuon toisen puhelaulua. No alkusäikähdysten jälkeen ja pienen oppitunnin jälkeen apinoin parini ohjeitten mukaisesti. Kyllä se siitä sitten lähti. No Tuulan työpajan loppu olikin sitten jälleen oman itsetunnon kohottajaa paremmasta päästä. Eli pääsin esittämään oikein Julius Caesaria ja laulamaan aarian flyygelin säestyksellä. Caesarin miehistöä soimanneen aariamme nimi oli ”Typerykset!”.

(Aaron projektipäiväkirja 27.10.2011)

Riitta Viran ja Hanna Pulkkinen (Aalto-yliopisto, Taideteollinen korkeakoulu) työpajassa jatkoimme visuaalisen ilmeen luonnin mahdollisuuksista keskittyen piirtoheittimen käyttöön valotyöskentelyssä sekä kiinnitimme huomiota valon suuntaamiseen. Työpajassa painotettiin sitä, etteivät esimerkiksi teknisen osaamisen puute tai käytettävän välineistön taso ole esteitä monipuoliselle työskentelylle.

Työpajat sisälsivät hurjan määrän käsiteltävään oopperaan liittyviä opittavia sisältöjä, mutta herättivät myös ryhmän toimintaan ja oman ilmaisun tärkeyteen liittyviä ajatuksia. Saimme sellaisenaan käyttökelpoista materiaalia, harjoitteita, toimintatapoja, ideoita ym. tuleviin työpajoihin ja koulutuksen toiminnallinen, innostava ja avoin ilmapiiri kasvattivat omalta osaltaan mielenkiintoa tulevaa projektia kohtaan.

Koulutuspäivät olivat kokonaisuutena onnistuneet. Meille jäi kaksipäiväisen urakan jälkeen jopa sellainen olo, että koulutusjakso olisi voinut kevyesti kestää päivän pidempää. Tosin päät olivat rankan rupeaman jälkeen aika tyhjinä.

4.4.2 Projektin toteutus kouluissa

Toteutimme projektin varsinaisen kenttätöön eri kouluissa, kuten jo mainittua. Lotan ryhmä opetti helsinkiläiskoulussa ja Aaro puolestaan projektiin osallistuneessa espoo-laiskoulussa. Koulukohtaiset harjoitusajat jakautuivat reilulle neljälle viikolle ja koko urakka huipentui kaikkien kolmen koulun yhteiseen esityspäivään 12.12. Vantaan koululla. Projekti kattoi yhteensä 40 opetustuntia ja tyypillisen projektipäivän kesto oli noin 3 h/kerta. Lotan ryhmä ja luokka sopivat lisäksi, että he järjestivät ylimääräisen esityksen omasta esityksestään luokan pikkujoulujen yhteyteen, jolloin vanhemmille tarjoutui mahdollisuus nähdä lastensa tekemän työn tuloksia. Pikkujoulujen pidettiin 13.12. Pitäjänmäen kulttuurikirkossa.

Kerromme seuraavaksi, kuinka projektimme etenivät ensimmäisen opetuskerran tutustumisleikeistä aina vantaalaiskoululla esitettyihin demoesityksiin. Dokumentoimme projektin tapahtumia ja kokemuksia hieman toisistamme eriävin tavoin. Aaron projektipäiväkirjan muodostivat kirjalliset muistiinpanot ja jokaisen opetuskerran jälkeen puhelimeen tallennetut äänitiedostot. Aaron osuudessa olevat suorat lainaukset ovat litteroituja äänitallenteita. Lotan projektipäiväkirja syntyi puolestaan monipuolisen materiaalin

myötä kollaasinomaiseksi kokonaisuudeksi. Valitsemamme tavat ovat meille ominaisia tapoja pitää projektipäiväkirjaa ja toisistaan eroavat toteutustavat näkyvät myös lopullisissa kuvauksissamme, joissa halusimme säilyttää persoonalliset otteemme.

Aaron ryhmä Espoossa

Ryhmäni koostui lisäksi yhdestä Taideteollisen korkeakoulun kuvataiteenopettajan koulutusohjelman ensimmäisen vuosikurssin opiskelijasta ja opintojaan päättävästä Sibelius-Akatemian musiikinopettajaopiskelijasta. Toteutimme projektin viidennessä luokassa. Luokan opettaja kertoi meille, että kyseinen luokka on näytellyt paljon alakouluvuosiensa aikana. Opettajan mukaan oppilaat oli myös helppo houkuttaa mukaan erilaisiin esiintymisharjoituksiin. Kävi ilmi, että musiikki aihealueena oli kuitenkin oppilaille varsin vieras. Luokasta löytyi muutamia pianonsoittoa harrastavia oppilaita, mutta laulaminen ja soittaminen koettiin pääosin jopa vastenmielisiksi esiintymismuodoiksi. Seuraavassa ote projektipäiväkirjastani ensimmäisen koululla vierailun jälkeen:

Tilat oli hieman ankeat. Maikka vaikutti oikein jees tyypiltä. Selvästi kokenut, mutta tietää et sieltä saa varmasti tukea. Kiva mennä luokkaan jossa tietää, että opettaja on vahvasti tukena eikä vain osana oppilasryhmää.

(Aaro projektipäiväkirja 1.11.2011)

1. Opetuskerta ti 1.11.: Tutustumista ja improilua

Projektin tiukan aikataulun vuoksi päätimme hypätä saman tien itse projektin pariin. Ensimmäisellä kerralla lähestyimme luokkaa tutustumisleikin avulla. Laitoimme wc-paperirullan kiertämään luokkaan ja jokainen pääsi kertomaan itsestään asioita repimiesä wc-paperipalojen lukumäärän verran. Jatkoimme tutustumista luokan kanssa ryhmäyttämisharjoitteilla, joissa muun muassa muodostimme ringin ja tutkimme ohjatusti toistemme toimintaa. Luokan oman opettajan mukaan saimme jo ensimmäisellä opetuskerralla rakennettua luottamusta itsemme ja luokan välille. Tämä näkyi lähinnä oppilaiden kiinnostuksena meitä kohtaan.

Aika hyvin päästiin luokkaan sisään. Tutustumisen jälkeen tehtiin ryhmäyttämisharjoitteita. Siinä ehkä hyvin huomas, et tällaiset leikit on oppilaille haastavia, sillä jos ajatus karkasi hetkeksikin niin lapset putosivat leikeistä ulos. Ihan jees luokka ja varmasti ihan hyviä juttuja saadaan tehtyä niiden kanssa.

(Aaron projektipäiväkirja 1.11.2011)

2. Opetuskerta ke 2.11.: Sukellus Julius Caesarin maailmaan

Toisella opetuskerralla tutustuimme Julius Caesarin aikaiseen Roomaan. Lapset esittelivät tietokoneilta edellisviikolla tekemiään ryhmätöitä Julius Caesarista. Niistä kävi ilmi, ettei itse tarinaa oltu vielä sisäistetty.

Luokkatila oli aika hankala, kun heillä on homevaurio omas luokassa. Oltiin atk-luokassa. Lapset avas koneilta omat viime viikon Julius-työt. Sieltä näkyi et hyperlinkit oli paikallaan, joten kopioiden oli menty. Me lähdettiin pohtimaan aluksi, et millainen johtaja Caesar oli. Lapset ties et se oli diktaattori sotapäällikkö ja miten hänet oli murhattu. Sitten pohdittiin vähän elämänvaiheita. Tuotiin elinkaari selville....Selvästi aihe oli viidesluokkalaisille kiinnostava. Ei silleen siloteltu vaan tuotiin myös hänen dramaattinen kuolema esille. Se olikin mielenkiintoinen ja aktivoi keskustelua, etenkin poikien keskuudessa.

(Aaron projektipäiväkirja 2.11.2011)

Seuraavaksi jaoimme oppilaat neljään ryhmään ja kunkin ryhmän tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa pantomiimiesitys aiheesta ”Julius Caesarin arki”. Oppilaat lähtivät tällaiseen työskentelymuotoon innolla mukaan. Meidän piti mennä liikuntasaliin, mutta emme päässeet sinne. Tunnin loppupuolella rakensimme vielä erilaisten soittimien avulla äänimaisemat kuhunkin pantomiimi-kohtaukseen. Kahden toisistaan eroavan harjoitteen avulla oli helppoa huomata, että musiikin tuottaminen, vaikkakin pelkkänä äänimaisemana, oli oppilaille selvästi vaikeampaa ja jopa vastenmielisempää kuin itse näytteleminen.

Hienoja tulkintoja tuli. Lopuksi rakennettiin äänimaisemat soittimilla. Oli hauska seurata et mitä syntyi, kun oppilaat joutui pusertaa äänimaiseman kasaan lyhyessä ajassa. Ensin siitä tuli napinaa, mutta hienosti löytyi erilaisia elementtejä. Jännite ja rauhallinen taustamatto jne...

Nyt ollaan aika hyvin JC-maailmassa sisällä. Hyvin avartavaa oli tämä kerta.

(Aaron projektipäiväkirja 2.11.2011)

3. Opetuskerta ti 8.11.: Ooppera tutummaksi

Kolmannella kerralla suunnitelmamme menivät uusiksi juuri kaksoistunnin alla, kun selvisi että puolet luokasta oli tekstiilityön ja puolet teknisen työn tunnilla. Opetuskerta koostui näin ollen kahdesta tunnin työpajasta, puolikas luokka kerrallaan. Tämän kerran tarkoituksena oli syventyä tarkemmin oopperan maailmaan. Esittelimme Powerpointesityksen avulla oopperan eri osa-alueita ja elementtejä – laulajista lavasteisiin. Tämän jälkeen lähdimme tietoisesti murtamaan oppilaiden vastahakoisuutta musiikkia kohtaan. Lämmittelyleikin jälkeen jaoimme kullekin oppilaalle oman soittimen ja lähdimme säveltämään musiikkia kuvan avulla. Tässä harjoitteessa oppilaat tuli valita annetusta kuvasta hahmo ja kehittää tälle soittimella ääni. Toiset pyrkivät arvaamaan mistä hahmosta on kyse, minkä jälkeen yhdessä musisoiden soitetaan hahmolle luotu ääni. Lopuksi kasvatimme yksittäisistä äänistä sinfonian, jossa kapellimestarin johdolla oppilaat soittivat hahmojen äänet yhteen yhteiseksi teokseksi.

Hauska oli huomata et oppilaat lähti kuvasävellykseen niinkin hyvin mukaan. Toiset innokkaammin, kun toiset. Yhteissoitoissa kaikki oli lennokkaasti mukana.

Oppilaat oli kyl hyvin mukana loppusinfoniassakin, kun muistaa et tää ei oo mikään musiikkiluokka tai millään tapaa musikaalinen luokka.

(Aaron projektipäiväkirja 8.11.2011)



KUVA 2. Kuvasävellystehtävässä käytetty kuva.

4. Opetuskerta ke 9.11.: Valaisun alkeet

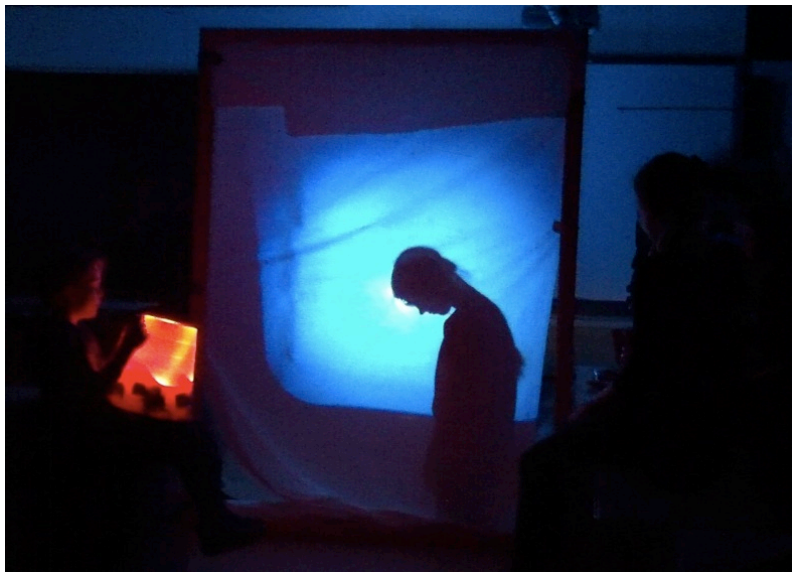
Neljännellä opetuskerralla pääpaino oli valaisussa. Ville Saukkosen ohjaama Julius Caesar -ooppera oli Kansallisoopperan tuotannossa harvinainen sen vuoksi, että käytetyt lavaste-elementit rakennettiin pelkästään valaistuksen keinoin. Monipuolisella valaistuksella projisointineen luotiin näyttämölle erilaisia tiloja ja tunnelmia. Valaisutuntimme aluksi esittelimme oppilaille erilaisia valaisumahdollisuuksia (esimerkiksi valaisukulma, liikkuva valo ja eri värien vaikutukset) ja he saivat kuvailla, millaisia vaikutuksia valaisulla kulloinkin oli tunnelmaan. Tämän jälkeen oppilaat valaisivat pieniä still-kuva -kohtauksiaan Julius Caesar -oopperasta poimittujen teemojen (kosto ja rakkaus) pohjalta. Oppilaiden tulkinnoissa rakkaus miellettiin punasävyiseksi ja kosto-henkeä luotiin sinisellä ja pääosin tummilla sävyillä. Valaisuharjoituksissa keskityimme tarkas-

telemaan myös varjoja, jotka toimivat hyvinä tehokeinoina, kuin vahingossa, still-kuvien takana.

5. Opetuskerta to 17.11.: Valaisutekniikoiden harjoittelua

Jatkoimme valaisuharjoitusten parissa myös seuraavalla kerralla. Perehdyimme valaisun maailmaan hieman syvemmälle. Käytimme harjoitteissa piirtoheitintä ja hyödynsimme muun muassa varjoteatterin keinoja luodessamme lavasteita valaisun avulla. Teimme opetuskerran jälkimmäisellä puoliskolla myös ensimmäiset niin sanotut pienoisoopperamme. Oppilaat jaettiin 5-6-hengen ryhmiin, joissa he suunnittelivat ja toteuttivat Julius Caesar -oopperan synopsiksen pohjalta omia tulkintojaan Julius Caesarin eri kohtauksista. Kohtauksiin suunniteltiin näyttelijäsuoritusten lisäksi tällä kertaa myös musiikki ja valaisu. Tässä harjoituksessa pääsimme ensi kerran kunnolla testaamaan oopperan eri elementtien yhdistämistä. Valaisun osalta tässä harjoituksessa saatiin hyvin mielenkiintoisia kokeiluja, joista osa päätyikin esityspäivän lopulliseen esitykseen. Musiikillisesti työnsarkaa kuitenkin vielä riitti.

Erittäin hyviä tuloksia saatiin. Ryhmätyöskentelyhenki aiemmin oli, et kolmen hengen ryhmissä kaksi tekee ja yksi jää sivuun. Nyt oli ihan eri meininki (5-6 hengen ryhmät) ja kaikki osallistui. Ohjeiden kuuntelu vaatisi vielä petrattavaa oppilailla, mutta ääntä ja tekemistä riitti.



KUVA 3. Varjoteatteriharjoitus Aaron harjoitteluluokassa.

Lapset tekivät loistavia kohtauksia ja toteutuksia. Muun muassa "roskispää" ja Varjoteatterin Kleopatra olivat erittäin hienoja.

Soittimilla luotuja ääniä osastaan käyttää tehosteina, mutta eväitä ei ole suurempiin äänimaisemiin.

(Aaron projektipäiväkirja 17.11.2011)

6. Opetuskerta ma 21.11.: Barokkia ja oman oopperaesityksen ideointia

Valaisukertojen jälkeen siirryimme jälleen musiikin pariin. Työskentelimme taas käsityötuntien vuoksi kahdessa eri ryhmässä. Harjoituskerran ensimmäisellä puolikkaalla keskityimme barokkiin tyyliuuntana ja tämän jälkeen pohdimme barokkioopperan henkeä erilaisten harjoitusten kautta. Teoriaosuudessa avasimme oppilaille myös Julius Caesar -oopperan säveltäjän George Friedrich Händelin elämää. Jälkimmäinen osio opetuskerrasta käytettiin suunnittelutyöhön. Oppilaat valitsivat synopsiksen pohjalta suosikkikohtauksiaan oopperastaan ja lähtivät ideoimaan omia versioitaan perinteisestä käsikirjoituksesta. Lähes jokainen oppilaspari sijoitti kohtauksensa nykypäivään ja Julius Caesar seikkaili muun muassa bensa-asemalla, Talent-tv-ohjelmassa ja McDonald's-ravintolassa. Huomasimme tunnin loppupuolella, että ideointisessiolle olisi pitänyt varata paljon enemmän aikaa, sillä oppilailla jäivät ideoinnit pahasti kesken tai niistä tuli lopulta varsin hätäisiä tuotoksia.

Hieman sekavat ohjeet annettiin lapsille ja ehkä se johtui siitä, et ei ihan loppuun asti suunniteltu tuntia kunnolla. Mut lapset on kyllä hyviä tällaisissa ideoinneissa. Pienikin vihje siitä, et voihan se Caesarin irroittaa omasta tuon ajan Roomasta. Niin ei tarvinu kahta kertaa tätä asiaa mainita, kun oppilaat tarttui jo siihen. Hirveen suositua oli tuoda Caesar nykypäivään. Caesar otti osaa mm. Haamuna Talentiin.

Toisen ryhmän kohdalla onnistu paremmin. Mielenkiintoisia havaintoja oli tunnilta myös se, että meillä on myös nykyaikana tällaisia barokkihenkisiä hahmoja, jotka heittää överiksi asioita nykypäivänä, kuten Lordi.

Meillä oli ohjaava opettaja myös läsnä. Hän osallistu täysverisesti ohjaamaan oppilaita tunnilla. Tietysti näissä on aina ongelmallista se et he ei tiedä mistä ollaan aiemmin puhuttu. Kun tiettyjä asioita nostetaan esille, niin niistä onkin jo puhuttu ja se tuntuu oppilaista varmasti hölmöltä jos ristiriitaisia ohjeita satelee.

(Aaron projektipäiväkirja 21.11.2011)

7. Opetuskerta to 24.11.: Omien Julius Caesar –kappaleiden valmistamista

Kokoonnuimme ennen opetuskertaa vetäjien kesken pohtimaan minkä idean pohjalta lähtisimme toteuttamaan lopullista esitystämme kahdelle muulle koululle. Päädyimme lopulta siihen, että Julius Caesar -minioopperamme rakentuu Talent-tv-ohjelmaformaattia mukaillen kykyjenetsintäkilpailu-teemaan. Opetuskerrallamme sanoitimme pienryhmissä yhden Talent-teemaan sopivan aarian ja resitatiivin. Muutamia opetuskertoja oli enää tässä vaiheessa jäljellä ja pakka pahasti levällään.



KUVA 4. Musiikkiharjoituksen tehtävänanto.

Pää on aivan helvetin tyhjä. Vauhtia ja vaarallisia tilanteita riitti. Rohkeasti lapset heittäytyi soittimien pariin ja hyvä tästä tulee. Sitä saatiin painottaa, että toisten tekemistä ei dissata millään tapaan. Minkäänlaisia ilmeitä, eleitä tai kommentteja ei toisten ehdotuksiin anneta, joilla idea tyrmätään, vaan kaikki ehdotukset otetaan aluksi vastaan. Dissaavat kommentit vievät sen itseluottamuksen ja ryhmähengen pois.

Hyvin ovat saaneet oppilaat resitatiivit ja aariat haltuun projektin aikana. Hienosti osaavat erotella eri osia oopperasta.

Aika hemmetillinen härdelli ja meininki tästä vielä syntyy. Nopeasti oppilaat osaa kuitenkin punoa ideoista aina esityksen kasaan.

(Aaron projektipäiväkirja 24.11.2011)

8. Opetuskerta ma 28.11.: Musiikki-improvisaatiot jäitä rikkomassa

Tällä opetuskerralla lähdimme musiikki-improvisaatioharjoitusten avulla karistamaan oppilaiden jännityksiä musiikin tuottamiseen liittyen. Tarkoituksena oli ryhmissä suunnitella johonkin kohtaukseen sopiva laulu sanoituksia ja sävellyksiä myöten. Meidän kolmen ohjaajan lisäksi paikalla oli myös neljä ulkopuolista ohjaajaa, jotka olivat Taideollisen korkeakoulun tai Sibelius-Akatemian lehtoreita tai improvisaatioteatterin ohjaajia. Seitsemästä ohjaajasta kahdella oli musiikilliset taidot hyvin hallussa. Tilanne oli myös minulle haastava, sillä musiikilliset taitoni ovat hyvin rajalliset. Kävimme tunnin alussa yhteisesti läpi sen, että musiikki voi rakentua aina kehorytmeistä soittimiin. Minun ohjaamassa pienryhmässä päädyttiin tekemään kehorytmeillä säestetty marssilaulu Julius Caesarin sotilaille. Lopputunnista harjoituskerran aikana tuotetut materiaalit esiteltiin muulle ryhmälle.

Väkeä oli tänään paljon: neljä ulkopuolista ohjaaja projektista ja kolme opiskelijaa. Kyllä täytyy sanoa et siinä on tietyt haasteet. Mietin alkuun et kuinka tulee onnistuu, kun lähdetään musaa tuottamaan ja osaamista löytyy kahdella paljon ja meillä muilla vain rajallisesti. Oli kuitenkin hyvä, kun käytiin tunnin alussa läpi sibiläisten johdolla, että miten voidaan lähtee luomaan musiikkia ihan nol-

lasta omaa kehoa avuksi käyttäen. Se liidas ja jeesas itseäni aika paljon. Rohkaisi myös siihen, että homma lähtee toimimaan.

Vaikeata oli lasten innostaminen, mut haastavaa oli saada heidät ehdottamaan asioita tai varsinkin tuottamaan lyriikoita nopeassa aikataulussa. Hedelmällinen kerta kuitenkin. Lopputunnissa käytiin vielä esitykset läpi.

Musaimprot on äärimmäisen tärkeitä luokalle, jossa on aina vähän jäätä lattiassa silloin kun on soittimet esillä.

(Aaron projektipäiväkirja 28.11.2011)

9. Opetuskerta ke 7.12.: Oman Julius Caesar –oopperan työstämisestä

Toiseksi viimeinen kolmituntinen oli hyvin aikaansaava. Hurjan häslingin siivittäminä nivoimme kasaan Talent-show'n ja vihdoinkin saimme jaettua roolitukset näyttelijöiden, valaisijoiden sekä musisoijien kesken. Työnjako ohjaajien kesken oli tällä harjoituskeralla sellainen, että Sibelius Akatemian opiskelija vastasi musiikillisesta puolesta ja istui pianon takana. Taideteollisen korkeakoulun opiskelija taas toimi niin sanottuna taiteellisenä johtajana, joka seurasi pääosin kokonaisuutta. Itse toimin koko esitystä johtavana hahmona ja ohjasin samalla oppilaiden toimintaa ikään kuin kädestä pitäen. Paljon jäi toki hiomista, mutta pääosin saatiin homma pakettiin. Onnistumisista huolimatta ajatuksissa pyörivät kuitenkin alituisen projektin aikana kohtaamamme ongelmat.

Vähän harmillista luokan kohdalla on se, et heillä on iso näytelmä-projekti käynnissä samaan aikaan ja alusta asti on ollut selvää, että se on syksyn pääjuttu ja joten paistaa oppilaista et heillä on kapasiteetti ylikäytetty draaman suhteen. Ei voi syyttää, hienosti ne jaksavat, mutta toisaalta näkee et ajatukset on toisaalla. Vähän tulee sellanen fiilis et huonossa raossa työskennellään. Ja tilahärdelli jatkuvasti rassaa. Puvustamon ovi oli eilen lukittu homeen vuoksi. Aika paljon liikkuvia osia siltäkin osin. Et totta kai nämä rassaa ku tullaan tilanteisiin nopeesti ja yritetään kyhätä jotain. Kun pääkoppa on uupunut niin on aika vaikeata työskennellä. Mut hienosti saatiin taas hommaa eteenpäin.

(Aaron projektipäiväkirja 7.12.2011)

Tulevan esityspäivän aikataulut olivat meille vielä epäselvät, sekin painoi hieman mieltä. Projektin aikana on tullut muutenkin esille, kuinka tärkeätä on olla selvillä yhteisistä aikatauluista. Lisäksi luokan opettajan ja Kansallisoopperan hankalat välit vaikuttivat ratkaisevasti työskentelyymme ja projektin yleiseen ilmapiiriin.

Olen tässä miettinyt näiden viikkojen aikana, että millainenkohan rooli näille opettajille on Kansallisoopperan puolelta tavoitteissa asetettu. Meidän koulu ja siis lähinnä luokanvalvoja on selvästi antanut ymmärtää, että hänen ja Kansallisoopperan välinen yhteistyö ei onnistu. Vähän jää jotenkin sellainen maku, että tämä luokka on väkisin tempaistu tähän projektiin mukaan. No sanoihan tuo opettajakin, että rehtori laittoi heidän luokan tähän mukaan, koska heillä oli kokemuksia esiintymisestä. Täytyy suoraan sanoa, että onhan se häirinnyt meidän työskentelyä, että opettaja ei ole saanut yhteyttä Kansallisoopperan vastuuhenkilöihin ja taas sitten oopperan puolelta meidän ryhmälle on kerrottu, että opettajaan ei saa yhteyttä. Tää on kyllä aika turhauttavan tuntuista. Eikä tämä ”tietokatkos” nyt ainoa ongelma ole. Ehkä tämä projektin casting on meidän luokan kohdalla ainakin epäonnistunut.

(Aaron projektipäiväkirja 7.12.2011)

10. Opetuskerta to 8.12.: Oman oopperaesityksen viimeistelyä

Viimeisellä harjoituskerralla viimeistelimme rekvisiittaamme esitystä varten ja harjoittelimme esitystä kerta toisensa jälkeen. Saimme esityksemme esityskuntoon, vaikkakin jännitettävää jäi muun muassa sen osalta, että osa puvustuksesta saapui vasta maanantaina oppilaiden nähtäville. Vantaan koulun esityspäivän jälkeen projekti huipentui yhteiseen vierailuun Suomen Kansallisoopperassa, jossa projektiin osallistuneet koulut pääsivät katsomaan Julius Caesar -oopperan kenraaliharjoitusta. Meidän koulun osalta tämä vesittyi kuitenkin täysin, sillä luokkamme ei saapunut seuraamaan esitystä lainkaan. Meille projektia luokassa vetäneille opiskelijoille syytä poisjääntiin ei kerrottu eikä siitä lainkaan ilmoitettu.

Huipennuspa hyvinkin. Meidän koulun luokka ei saapunut sitten seuraamaan kenraaliharjoitusta. Yllättäen siitä ei myöskään ilmoitettu meille etukäteen, eikä edes näin jälkikäteen. Vantaan koululla järjestetty esityspäivä oli meidän projektin eräänlainen huipennus. Meidän luokan opettajalla ja projektin vastuuhenkilöillä oli koko projektin ajan pientä sähköä ilmassa. Tämä kruunautui sitten esityspäivänä, jolloin meidän koulun opettaja ja vanhemmat ottivat kieroksia, kun esitykset venyivät heidän tietoon tulleita aikatauluja myöhäisemmiksi. Uskon, että tämä selittää myös kenraaliharjoituksesta poisjääntiä.

Tää on siinä mielessä harmittavaa, että hyödynsimme tulevaa kenraaliharjoitusta ja vierailua Kansallisoopperassa koko projektin ajan eräänlaisena motivaattorina ja loppuhuipennuksena. Nyt se jäi sitten meidän luokalta kokematta.

(Aaron projektipäiväkirja 17.1.2012)

Lotan ryhmä Helsingissä

Heittäytyessämme mukaan Kansallisoopperan Julius Caesar –projektiin viikon varoitusaikalla, ehdimme sopia Aaron kanssa kahdesta projektiin liittyvästä menetelmästä: suhtautumisen tulisi olla mahdollisimman avoin projektia kohtaan ja tulisimme kumpikin tahollamme pitämään projektipäiväkirjaa.

Järkevin tapa raportointia silmälläpitäen on kirjoittaa projektipäiväkirjaa sähköisesti tekstitiedoston muodossa. Loogisesti etenevää, viimeisteltyä ja analyttistä tekstiä olisi varmasti helppoa hyödyntää sellaisenaan tulevassa kirjoitustyössä. Projektipäiväkirjani osoittautui kuitenkin kollaasinomaiseksi kokoelmaksi hajanaisia tekstinpätkiä, sähköposteja, valokuvia, piirustuksia ja muuta kuvamateriaalia, joista projektin kulku eteeni hahmottuu. Käymällä läpi kertynyttä materiaalia, työstäen sitä pala palata yhtenäisen tekstin muotoon, toivon projektin keskeisten tapahtumien lopulta hahmottuvan myös lukijalle.

Opetusjaksoon valmistautumista

Ryhmämme sai projektin alussa seuraavat esitiedot opetettavasta 6. luokasta: kyseessä on 28 oppilaan luokka, jossa on 16 poikaa ja 12 tyttöä. Luokassa on paljon ujoja, rohkaisua vailla olevia oppilaita ja äänekkäitä poikia. Luokanopettaja mainitsi muutaman oppilaan nimeltä, viitaten mahdollisiin tuleviin haasteisiin heidän kohdallaan. Nämä saattoivat olla lähinnä kielellisiä vaikeuksia tai asenteeseen liittyviä haasteita. Sovimme kuitenkin jo alusta alkaen, että ryhtyisimme töihin mahdollisimman ennakkoluulottomasti, joten jätimme edellä mainitut asiat hyvinkin vähälle huomiolle.

Luokka koostui ydinporukasta, eli niistä oppilaista, jotka olivat olleet samalla luokalla koko kouluhistoriansa ajan. Tämän porukan ympärille oli alakoulun edetessä liittynyt tasaisesti myös uusia oppilaita, jotka olivat ilmeisesti ryhmäytyneet melko ongelmitta. Luokan oma opettaja oli kuitenkin vaihtunut useaan otteeseen menneiden vuosien aikana ja luokanopettajan arvion mukaan ryhmä kaipasi tästä syystä turvallisuutta ja pysyvyyttä. Luokanopettaja toivoi projektimme nostattavan luokan yhteishenkeä ja toimivan jonkinlaisena liimana, jotta oppilaille jäisi yhtenäisempi tunne alakoulun päättyessä. Lähtökohdat taidekasvatusprojektille olivat siis vähintäänkin suotuisat.

Ennen opetusjakson aloittamista lainasin kirjastosta Julius Caesarista kertovan Asterix & Obelix –sarjakuvan, Händelin oopperamusiikkia sisältävän cd-levyn sekä dvd:n filmatisoidusta Julius Caesar –oopperasta. Näistä hyödyllisimmäksi osoittautui minulle Julius Caesar –dvd, jonka avulla oopperan tapahtumat ja henkilöt hahmottuivat selkeämmin. Katsoin oopperan kotona rauhassa läpi tehden lyhyitä muistiinpanoja, jotka muotoutuivat miellekartaksi. Miellekarttaan kirjasin löyhästi kolmen näytöksen tapahtumat, henkilöhahmot, heidän motiivinsa ja suhteensa muihin henkilöihin. Henkilöiden perusmotiiveiksi nousivat rakkaus, kosto ja valtataistelu.

Työpajojen parhaat palat esille+meininki x 1000! Lopputulos: eheä kokonaisuus, oopperan elementtejä, ei orjallista toteutusta, uskollisuutta alkuperäiselle.

Barokkioopperan elementtejä: mahtipontisuus, näyttävyys, rajojen rikkominen. → Esityksen tematiikka + muoto + luonne.

(Lotan projektipäiväkirja 6.11.2011)

Edellinen päiväkirjamerkintä tiivistää asenteeni opetusjakson alkaessa. Motivaatio oli korkealla, jännitystä sopivasti ilmassa eikä varmaa tietoa tulevasta tai ainakaan lopputuloksesta. Projektiin liittyvät ajatukset olivat lähes koko ajan tavalla tai toisella mukana muussakin elämässä ja olin selkeästi alkanut kuvitteellistamaan tulevaa. Toisaalta jännitti, mutta samalla oli myös tietynlainen varma olo, että projekti kannattelee.

Nyt sitä mennään, jarruja ei tunneta!

(Lotan projektipäiväkirja)

1. Opetuskerta ma 7.11.: Tutustumista ja ryhmäytymistä

Suunnittelimme ensimmäisen opetuskerran kulun jo koulutuspäivillä Kansallisoopperalla. Pidimme tärkeänä, että ensimmäinen kerta olisi erityisen huolella suunniteltu ja jokainen tietäisi oman tehtävänsä ja roolinsa tuona päivänä.

Saavuimme koululle kello kahdeksaksi ja saimme kattavan esittelykierroksen luokanopettajan johdolla. Luokanopettaja oli tehnyt upeata esityötä tilojen suhteen varattuaan useamman tilan projektia varten koko harjoituskauden ajaksi. Meillä tulisi olemaan käytössämme heidän oman luokkatilansa lisäksi koulun auditorio ja musiikkiluokka. Tarvittaessa saisimme käyttää myös koulun liikuntasalia, kuvataideluokkaa ja mahdollisia muita vapaita tiloja. Puitteet olivat siis niiltä osin enemmän kuin kunnossa.

Ensimmäinen opetuskerta koostui karkeasti esittelystä, neljästä tutustumis- ja ryhmäytymisleikistä ja yhteisten pelisääntöjen luomisesta. Olimme koko opetuskerran yhtenä ryhmänä ja aloitimme projektin luokan omassa opetustilassa, jossa esittelimme itsemme oppilaille ja kerroimme lyhyesti mitä opiskelimme ja miksi olimme mukana Julius Caesar –projektissa. Kerroimme myös mistä Julius Caesar –projektissa oli pääpiirteittäin kyse ja tiedustelimme mitä tietoja oppilailla oli kyseisestä oopperasta. Kävi ilmi, että luokanopettaja oli tehnyt erittäin huolellista taustatyötä käymällä etukäteen oppilaiden kanssa läpi Julius Caesar –oopperan perusjuonen sekä henkilöhahmojen historiallista taustaa. Tämä helpotti tulevaa työtämme hurjan paljon ja antoi meille vapauden ryhtyä suoraan työskentelemään Oopperalta saatujen sisältöjen parissa. Ensimmäisen tunnin pidimme omassa luokassa ja sen jälkeen teimme maalarinteipistä nimilaput kaikille ja siirryimme tutustumis- ja ryhmäytymisleikkeihin auditorioon.

Ensimmäinen kohtaaminen oppilaiden kanssa jännitti (niin kuin aina), mutta se hälveni nopeasti kun päästiin hommiin. Todennäköistä on, etten tule yhdistämään nimiä ja naamoja koko projektin aikana... Eli oppilaiden kanssa kaikki hyvin.

(Lotan projektipäiväkirja)

Olimme sopineet etukäteen työnjaon ja sen, ettei toisen työskentelyä keskeytetä tai siihen puututa ilman painavaa syytä. Tällainen voisi olla esimerkiksi puutteellinen ohjeistus ja siinä tapauksessa tarpeelliset lisäykset voisi tehdä pyytämällä puheenvuoroa vetäjän lopetettua tai tekemällä tälle tarkentavia kysymyksiä, jolloin täydennys tapahtuu sitä kautta. Tarkoituksena on antaa vetäjälle rauha työskennellä omassa rytmissä muun ryhmän toimiessa kuitenkin tarvittaessa vetäjän tukena. Tämän toimintamallin toteutuminen ei ollutkaan kaikille käytännössä yhtä helppoa vaan tutustumis- ja ryhmäytymisleikkien aikana yksi ryhmäläisistä kuvainnollisesti käveli ylitseni vetovuoroni aikana.

Päivän aiemmat tapahtumat pyrkivät vielä illalla tiskatessa pintaan ja hajanaiset ajatukset päätyivätkin projektipäiväkirjan sivuille:

On monta tapaa toimia. Pitää antaa toiselle tilaa toimia. Annanko itse tarpeeksi tilaa? Tulee luottaa toisen kykyyn hoitaa homma. Jos jotain sovitaan (työnjako tms.) vetovastuu tarkoittaa vetoVASTUUTA. Silloin ei tulla härkkimään toisen tontille. Miten joku jaksaa kantaa vastuuta toisenkin puolesta? Mahdollisuus myös epäonnistumiseen → tuottaa oppimista. Projektina armollinen: mahdotonta epäonnistua, voi vain onnistua!

Jokainen toimija uniikki. Ryhmässä toimija vai itsenäisesti toimija? Ehdottomasti ryhmässä! On täytynyt taas opetella olemaan hiljaa ja antamaan toiselle tilaa. Välillä silti tulee yli ja pääsee pihinä ulos. Eikä edes kaunisteltuna. Paljon opeteltavaa.

Kyse eräänlaisesta samanaikaisopettamisesta, luottamus ja vastuuttaminen. Ei toisen opettamisen kontrollointi ja täydentäminen silloin kun se ei mene henkilökohtaisen vision mukaisesti. AAAAA-AAARGH!

1+1=3 –periaate. → ei halua yksinäiseen puurtamiseen!

(Lotan projektipäiväkirja)

Kyseinen väliintulo loukkasi ja näyttäytyi lannistavuudessaan epäluottamuksen osoituksena. Lisäksi se vaikutti ratkaisevasti asenteeseeni toimia kyseisen ryhmän jäsenen kanssa projektin aikana. Jälkeenpäin olen kuitenkin tyytyväinen, etten purkanut tuntoja ni kasvatusten vaan prosessoin niitä muilla tavoin. Kiroilin kirjallisesti ja taisi jokunen päästä suustakin. Jälkeenpäin vähäpätöiseltäkin vaikuttava kriisi auttoi kuitenkin pohtimaan ja perustelemaan omaa toimintaani ja rooliani projektissamme.

2. Opetuskerta ke 9.11.: Valotyöskentelyä auditoriossa

Toivottavasti jakaudutaan ryhmiin vielä. Näkemykset opettajuudesta tuntuvat myös eroavan, mikä tietenkin luonnollista.

Projektin suhteen osa ryhmästämme hioo jo nyt yksityiskohtia, itse kuuluttaisin suurten linjojen perään! Ahdistunut, mutta innostunut mieli – kuuluu prosessityöskentelyyn.

(Lotan projektipäiväkirja)

Ensimmäisen opetuskerran päättyessä näkemyksemme jatkosta olivat vähintäänkin eriävät. Onneksi olimme yhtä mieltä siitä, että jakautuminen ja joustavien ryhmäjakojen käyttö olisi suotavaa. Koko ryhmälle yhteistä suunnittelu-aikaa oli lähes mahdotonta löytää, joten päädyimme suunnittelemaan ryhmäni toisen musiikkipöytäsoittajan kanssa kärkeä runkoa tuleville viikoille. Jakauduimme toisella opetuskerralla kolmeen työpajaan, joista yhdessä pureuduttiin Julius Caesarin musiikkiin ja oopperan rakenteeseen, toisessa tehtiin ryhmäytymisharjoituksia ja kolmannessa ryhdyttiin leikkimään valoilla. Oppilaat kiersivät vuoron perään jokaisessa opetuspaikassa eli jokainen osallistui päivän aikana kolmeen työpajaan.

Vedimme työparini kanssa valotyöskentelypajan ja pyrimme sitomaan sen asianmukaisesti Julius Caesar –oopperan teemoihin. Aloitimme kyselemällä oppilailta oopperassa esiintyvät henkilöhahmot ja kirjasimme oppilaiden avulla henkilöiden väliset suhteet fläppitaululle henkilögalleriaa esitteleväksi kuvioksi. Kertasimme samalla oopperan keskeisimmät tapahtumat ja juonen kulun. Oppilaat saivat tehtäväkseen sopimissaan

pienryhmissä valita oopperan mielenkiintoisin tai muuten mieluisin henkilöhahmo sekä jokin oopperan tapahtuma, jota heidän oli tarkoitus alkaa ryhmässä toteuttamaan.

Oppilaat saivat käyttöönsä Kansallisoopperan kokoaman valaistussäkin sekä koululta löytyneen piirtoheittimen. Näiden lisäksi varasimme käyttöömmme saksia ja paperia varjoteatterityyppisten ideoiden toteuttamista varten. Esittelimme ripeästi valaistussäkin sisällön, muistutimme lainatavaroiden asiallisesta käyttötavasta ja päästimme oppilaat töihin. Kannustimme oppilaita kokeilemaan rohkeasti hullujakin ideoita. Lyhyen ujustelun jälkeen kävikin niin, etteivät he voineet vastustaa omaa innostumistaan.

IHANAA! Leikkiä, leikkiä, leikkiä! Tänään saatiin paljon hyvää matskua ja jotakin päättyy varmasti itse lopulliseen esitykseen. Nyt silmät ja korvat auki!

(Lotan projektipäiväkirja)

Jokaisen työpajan päätteeksi esittelimme tuotoksemme muulle ryhmälle ja pyrimme antamaan kannustavaa palautetta. Lisäksi teimme muistiinpanoja valokuvaamalla työpajan tuotokset, mikä mahdollisti palaamisen niihin myöhemmin tarvittaessa.

Kyseessä esityksellinen tuloste: tutkittavan aineksen tuonti lihalliseen muotoon... välähdyksiä, tunnelmia. Yleisötyö tutkimuspaikka, työskentely lähtökohtaisesti kysyvää. Haasteena oikeiden kysymysten löytäminen. Ensimmäinen vko kunnialla takana. Vihdoin.

(Lotan projektipäiväkirja)

3. Opetuskerta ma 14.11.: Valotyöpaja jatkuu

Onnistuneen valotyöpajan jatkoksi halusimme jatkaa työparini kanssa siitä mihin olimme jääneet ja laajentaa hieman aiempaa. Olimme käyneet läpi Julius Caesar –oopperaan liittyviä kohtauksia ja pitäytyneet sen teemoissa. Seuraavaksi halusimme viedä ajatusta hieman pidemmälle ja nähdä mitä oppilaat saisivat valoilla irti muusta maailmasta. Toisen työpajan aiheena oli naamarit.

Työpaja koostui kahdesta tehtävästä, jotka olimme suunnitelleet etukäteen. Ensimmäisenä oppilaiden tehtävänä oli luoda valojen avulla jokin seuraavista asioista: Myrsky, metsä, meri, tähtitaivas, jokin neljästä vuodenajasta, aamu/ilta, vuorokausi. Jaoimme aiheet ja lyhyehkön suunnittelu- ja valmisteluajan päätteeksi tuotokset esiteltiin muulle ryhmälle, joka yritti parhaansa mukaan arvata mistä mahtoi olla kyse. Tehtävä osoittautui yllättävän motivoivaksi ja oppilaat vaikuttivat innostuneilta!

Toisena tehtävänä oli kuvata valaistuksen avulla tunnetiloja. Olimme kehittäneet etukäteen seitsemän erilaista lyhyttä kohtausta, joissa jostakin arkipäivän tapahtumasta aiheutuu tunnetilan muutos.

1. Nuorempi sisarus saa uuden kännykän, vanhempi taas ei. Miltä hänestä tuntuu?
2. Henkilö näkee kadulla ihanan tyyppin, katseet kohtaavat...
3. Henkilö eksyy vieraaseen ympäristöön (esim. metsä/kaupunki). Miltä hänestä tuntuu?
4. Kaksi henkilöä riitelee. Millaiset valot? Muuttuvatko kun riita sovitaan?
5. Henkilö löytää kuolleen linnun. Miltä hänestä tuntuu?
6. Henkilö huomaa kesken koulupäivän, että hänellä on ollut hammastahnaa poskessa aamusta lähtien!
7. Keskusradiosta kuulutetaan: KOULUPÄIVÄ ON PERUTTU!

Osa oppilaista ei tahtonut millään ymmärtää tehtävää, suurin osa kuitenkin pääsi jyvälle mitä oltiin tekemässä. Yllättävän varovaisesti oppilaat lähtivät muutenkin toteuttamaan ideoitaan. Tähän tehtävään olisi voinut käyttää enemmänkin aikaa, olisi varmasti enemmän irti.

Konkretian kaipuu taitaa olla vielä niin suuri, että viitteellisemmät toteutukset (oppilaiden) jäi oikeastaan vähemmälle. Tunteet aihealueena voi myös yksinkertaisesti mennä joillakin yli hilseen. Hyvä kuitenkin kun kokeiltiin, osalle oppilaista oli varmasti oikein toimiva juttu!

(Lotan projektipäiväkirja)

Tähänastiset valotyöpajat tuottivat runsaasti materiaalia, jota olisi mahdollista jalostaa pidemmälle tai käyttää jo sellaisenaan. Kuvasimme tuotokset, jotta voisimme palata niihin halutessamme. Käyttökelpoista materiaalia oli esimerkiksi jalkapallosta ja naamarista rakentuvan Pompeiuksen pään asettaminen esille ja siihen liittyvät valaisutekniset toteutukset sekä erilaisten tunnelmien luominen valoilla ja sävyillä. Mahtavia maailmo-

ja saivat pari ryhmää luotua pelkillä värikalvoilla ja muutamalla erilaisella lampulla. Piirtoheitin oli jotenkin erityisesti oppilaiden mieleen, ehkä käytämme sitä vielä!

Esiintyminen luokan edessä jännittää selkeesti. Osa laittaa ihan lekkeriks, toiset on reippaampia. Hyvä, että harjoitellaan jo tässä vaiheessa. Mitähän tapahtuu kun mennään ison yleisön eteen?
(Lotan projektipäiväkirja)



KUVA 6. Valaisuharjoitus piirtoheittimellä.

4. Opetuskerta ti 15.11.: Koko porukan oopperatyöpajapäivä

Neljännellä opetuskerralla toinen Sibelius-Akatemian opiskelijoista piti päivän aluksi oppilaille tiiviin, elämyksellisen luennon Händelistä ja barokkimusiikista. Luennoitsija

oli pukeutunut teemaan sopiviin asusteisiin ja esitteli barokkimusiikkia kertomalla sen ominaispiirteistä ja soittamalla lyhyitä musiikinäytteitä. Tämän lisäksi oppilaille esiteltiin barokkimusiikin tyypillisiä soittimia, joista sellolla saimme myös soittonäytteen. Mahtavaa heittäytymistä!

Jakauduimme päivän aikana vielä ja omassa työpajassamme teetimme työparini kanssa prosessikirjoitusta. Yhdistimme Julius Caesar –oopperan juonellisen rungon ja oopperan elementit (resitatiivi ja aaria) räppimusiikkiin tekemällä sanoituksia pienryhmissä. Ajatuksena oli sitoa toimintaa lähemmäksi lapsen omaa kokemusmaailmaa, tässä tapauksessa rap-musiikin avulla.

Tehtävää varten työparini oli tehnyt edellisenä yönä räppitaustan GarageBand –ohjelmalla, johon hän oli myös napannut pätkiä Seston aariasta. Lisäksi hän oli kirjoittanut valmiiksi kertosäkeen melodian ja kehitellyt vielä esimerkkisäkeistön oopperan kolmannen näytöksen pohjalta. Soitimme oppilaille aluksi tallenteen ja jaoimme oppilaat kolmeen ryhmään. Oppilaat saivat aiemmin Wikipediaa hyödyntämällä kirjoittamani Julius Caesar –oopperan rungon, johon olin koonnut oopperan henkilöhahmot sekä kirjoittanut auki jokaisen kolmen näytöksen tapahtumat.

Oppilaat saivat tehtäväkseen miettiä ryhmissä, mitä heille osoitetussa näytöksessä tapahtuu ja kirjata sen tärkeimmät tapahtumat omin sanoin ylös. Seuraavaksi heidän tuli muotoilla näytöksen tapahtumat räppisäkeistöksi, jossa sanoituksen kautta kerrottiin näytöksen tapahtumat. Tehtävässämme räppisäkeistö rinnastui oopperamusiikin elementteihin kuuluvaan resitatiiviin, jolloin tarkoituksena on puhelaulun avulla viedä tapahtumia eteenpäin dialogin kautta. Tämän lisäksi oppilaiden tuli miettiä, mitä säkeistön nostattamaa tunnetilaa tai tiettyä tapahtumaa heidän mielestään olisi tarkoituksen mukaista pohtia tai fiilistellä hieman enemmän. Tuosta tunnetilasta tai tapahtumasta heidän tulisi sanoittaa kertosäe, jonka rinnastimme oopperamusiikissa esiintyvään *aariaan*, jossa yksinlaulun kautta käsitellään jotain tunnetta tai kohtauksen tapahtumaa tarkemmin. Tarkoitus oli, että säkeistöosuudet räpättäisiin yhdessä ja kertosäe olisi melodinen, laulettu yksinlaulu.

Yllätykseksemme lähes koko luokka innostui sanoittamisesta ja osallistui toimintaan erittäin aktiivisesti. Lopputunnista päästiin tekemään jo äänityskokeiluja. Ujoja ovat, joten laitetaan laulamaan ryhmässä. En kyllä itsekään uskaltaisi kai yksin.

(Lotan projektipäiväkirja)

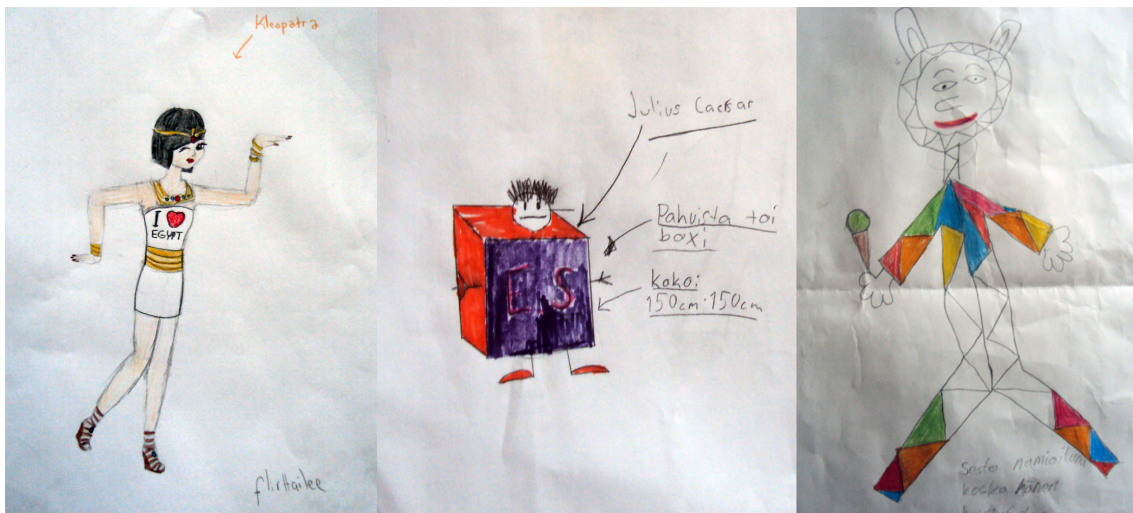
Päätimme tarttua tilaisuuteen ja nauhoittaa tulevina opetuskertoina ryhmien aikaansaannoksista kokonaisen kappaleen (Julius-räppi).

5. Opetuskerta ke 16.11.: Puvustuksen suunnittelua ja äänityspaja

Vetäjillä ei vielä kukaan yhteistä suunnittelu-aikaa jouduttiin tekemään ratkaisuja tahoillamme. Ei erityisen yhtenäinen meininki... toimii jos jo tuntee hyvin, vaikea tapa työskennellä tuntemattomamman kanssa. Päivän päätteeksi kaikilla usein kiire seuraavaan paikkaan, joten ei ehditä purkaa yhdessä.

(Lotan projektipäiväkirja)

Puvustus-paja: Puvustustyöpajan varsinainen sisältö jäi itselleni joiltain osin hämäräksi. Ilmeisesti työpajaa varten koostetun Power Point -esityksen jälkeen oppilaat saivat kehittää omia puvustussuunnitelmiaan. Suunnitelmat tehtiin paperille piirtäen ja kirjoittaen ja niistä poimittuja elementtejä hyödynnettiin esityksessä. Oppilaiden kanssa tutustuttiin myös koulun pukuvarastoon. Puvustus-paja oli koko päivän jatkuva.



KUVA 7. Oppilaiden puvustusluonnoksia.

Toisaalla jatkoimme rap-kappaleen sanoitukset valmiiksi ja työparini ryhtyi äänittämään tuotoksia käyttäen läppäriä ja luureja. Kukin ryhmä lauloi oman kertosäkeistönsä yhdessä nauhalle ja he saivat lisäksi päättää, kuka tai ketkä laulavat kertosäkeistön soolosuudet. Yksinlaulettu kertosäkeistöosuus ei toteutunut sellaisenaan, koska oppilaista ei löytynyt vapaaehtoisia juuri yksinlauluun, mutta löysimme siihenkin ratkaisun: toteutaisimme tässä vaiheessa kertosäkeistön kuoro-osuuden muodossa.

Tällä kerralla saimme vieraaksemme myös Kansallisoopperan ohjaavan tahon ja se aiheutti konfliktin, joka loppujen lopuksi yhdisti ryhmäämme. Kansallisoopperan ohjaavan henkilön käytös oli ylimielistä ja hänen tapansa olla ohjaustilanteessa viesti yhteistyöhaluttomuutta. Hän muun muassa kirjoitteli tekstiviestejä kesken pitämämme työajan, vaikka olisi voinut esimerkiksi itse osallistua toimintaan. Tämä tuntui pöyristyttävältä ja aiheutti ennen kaikkea hämmennystä. Ylimielisen käytöksen lisäksi Kansallisoopperan ohjaava henkilö ei hyväksynyt ratkaisuumme yhdistää rap- ja oopperamusiikin elementtejä ja teki tämän meille myös selväksi vierailunsa aikana. Hänelle tuntui olevan tärkeätä, että emme ”opeta vääriä termejä oppilaille”. Erityisesti hän kohdisti huolensa kertosäkeistöön, jossa aarian määritelmä ei täytynyt, koska oppilaat eivät suostuneet laulamaan yksin. Hän ihmetteli sananmukaisesti ääneen, kuinka voimme opettaa näin väärin ja puhua aariasta, vaikka useampi henkilö lauloi samanaikaisesti. Sen sijaan että olisimme esimerkiksi keskustelleet rakentavasti asiasta ja valaisseet tapahtumia tarkemmin, hän ilmoitti kantansa ilmeisen paheksuvaan sävyyn ja kohdisti sen selkeästi työpariani kohtaan. Myös luokanopettaja ihmetteli ohjaavan opettajan käytöstä ja piti sitä epäasiallisena ja epäammattimaisena toimintana. Tämä johti kuitenkin ryhmähenkemme kannalta hedelmälliseen keskusteluun, jonka myötä löysimme niin sanotusti yhteisen sävelen.

Toimin pitkälti kahden pajan välissä kantaen tavaroita, siirtäen ryhmiä ja tehden muuta yleistä toimintaa. Loppupäivästä otin valmiita oppilaita työpajaan, jossa kehitteimme kohtauksia sarjakuvan muodossa. Oppilaat saivat seuraavanlaisen tehtävänannon:

Kohtaus sarjakuvassa

- Valitse tarinasta jokin mielenkiintoinen kohta.
- Muuta se kohtaukseksi (alku, kehittely, ratkaisu).
- Mahduta kohtaus 3-5 kuvan sarjakuvaan. Piirrä!

Päivä työntäyteinen. Yhteisen ajan puutteesta huolimatta asiat rullasi eteenpäin. Tuntui tärkeältä saada jotain konkreettista aikaan (Räppi).

(Lotan projektipäiväkirja)

Toisella viikolla listasimme oppilaiden taitoja ja toiveita projektin suhteen. Jaoimme tehtävät perinteisesti musiikkiin, tekniikkaan, näyttelemiseen, puvustukseen, tanssiin ja lauluun. Kiersin jokaisen oppilaan yksitellen läpi ja kysyin, onko oppilaalla jokin tietty osa-alue, mikä kiinnostaa ja mitä kenties haluaisi projektissa tehdä. Listasin toiveet ylös ja samaan listaan kirjoitin muistiin myös oppilaiden toiveet lavaesiintymisen määrästä. Lähtökohtana oli se, että jokainen lapsi tulee lavalle. Listan avulla saimme selville, kuka haluaisi esiintyä ryhmässä ja kuka uskaltautuisi yksin lavalle. Yksittäisen lapsen kohdalla saattoi olla useitakin toiveita, mikä antoi liikkumavaraa ryhmiä suunniteltaessa. Oli myös oppilaita, jotka eivät olleet vielä muodostaneet omaa mielipidettään. Listan pohjalta jaoimme oppilaat viiteen ryhmään (musiikki, laulu, tekniikka, näytteleminen ja koreografia), jotka toimivat tulevien työpajojen viitteellisinä teemoina. Jakautuminen toimi kuitenkin vain taustalla, ryhdyttään sopivasti alati muuttuvaa kokonaisuutta. Tarpeen mukaan yksittäiset oppilaat liikkuivat ongelmitta ryhmärajojen yli, mikä teki ryhmäjaosta joustavia. Tämä palveli mielestäni mainiosti projektia, jonka lopputulos muotoutui prosessin aikana.

6. Opetuskerta ma 21.11.: Improilua

Kuudennella kerralla pidimme työpajan, jossa suunnittelimme yhteistanssia loppukohtauksen räppikappaleeseen. Luokassa oli ryhmä tyttöjä, jotka olivat innokkaita tanssiharrastajia. Annoimme heille tehtäväksi suunnitella muutamasta näyttävästä liikkeestä muodostuvan tanssin. Kyseessä tulisi olemaan joukkokohtaus ja harjoitteluajan niukuuden vuoksi liikkeiden tuli olla sen verran selkeitä ja helposti opittavia, että jokaisen olisi mahdollista oppia ne nopeasti. Otimme alkuun lämmittelyksi timanttimuodostelmassa toteutettavan tanssiharjoituksen, jossa jokainen ryhmäläisistä pääsi kokeilemaan improvisoitua tanssia. Koreografit olivat ryhmänä melko yhtenäinen ja itseohjautuva, joten roolini oli lähinnä kannustaa tyttöjä kokeilemaan monipuolisesti erilaisia vaihtoehtoja ja alkukankeuden haihduttua yrittää pysyä poissa jaloista. Tehtävämme oli myös

rajata pois toteutuskelvotonta materiaalia ja pohtia yhdessä tanssijoiden kanssa tekemisen rajoja.

Toisessa pajassa tehtiin varjoteatteria ja päivän aikana työpajassa kehitellystä materiaalista nousi esille taistelukohtaus, joka valikoitui myöhemmin myös varsinaiseen esitykseen. Kolmannessa työpajassa taas improvisoitiin lyömäsoittimilla ja ideoitiin äänimaismaa, joka päättyi myöhemmin taistelukohtaukseen. Lopuksi kokoonnuimme yhdessä auditorioon ja esittelimme aikaansaannoksemme.

7. Opetuskerta ke 23.11.: Verkkojen selvittelyä

Tällä opetuskerralla hyödynsimme edelliskertojen puvustussuunnitelmista esiin nostettuja ideoita. Yhden suunnitelman pohjalta päädyimme käyttämään lavaste-elementteinä ainoastaan maalattuja pahvilaatikoita. Tämä oli jossain määrin yhtenäinen ratkaisu Kansallisoorperan toteutuksen kanssa (Liekö sattumaa vai olimmeko tiedostamatta uskollisia ylemmälle taholle?). Olimme haalineet kasaan pahvilaatikoita, joita maalasimme pullopeiteväreillä, käyttäen hyödyksi aiemmin työstettyjen puvustussuunnitelmien värejä ja kuvamaailmaa.

Musapajassa kehiteltiin käyttökelpoista materiaalia Seston kostonhimoiseen aariaan, eli tehtiin muun muassa pöytärummutusta ja bodyperkussioita. Lisäksi päivän aikana toimi vielä työpaja, jossa jatkettiin visuaalista suunnittelua aiemmin kehiteltyyn irtopääkohtaukseen. Päivän lopuksi koreografiryhmä opetti suunnittelemansa tanssin koko luokalle liikuntasalissa. Tuntui mahtavalta saada aikaan jotakin valmista. Jäimme vielä opetusajan ulkopuolella keskustelemaan päivän tapahtumista ja kirjasimme paperille, mitä käyttökelpoista olimme tähän mennessä saaneet aikaiseksi.

Esityksen muoto alkaa selkeytyä! Runko valmis, esityksessä viisi erillistä kohtausta, jotka muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Voi, miten huojentavaa! Kysymyksistä päästään vastauksiin, jotka löytyivät mahtavasti suoraan itse tekemisestä!

(Lotan projektipäiväkirja)

Saimme koostettua käyttökelpoisesta materiaalista esityksen rungon, joka pysyikin pääosin sellaisenaan loppuun saakka. Tässä vaiheessa tuntui, että palat alkoivat loksahdella paikoilleen.

Esityksen runko:

1. Kohtaus: Taistelu
2. Kohtaus: Irtopää
3. Kohtaus: Seston kostonhimoinen aaria
4. Kohtaus: Kleopatran tanssi
5. Loppuräppi

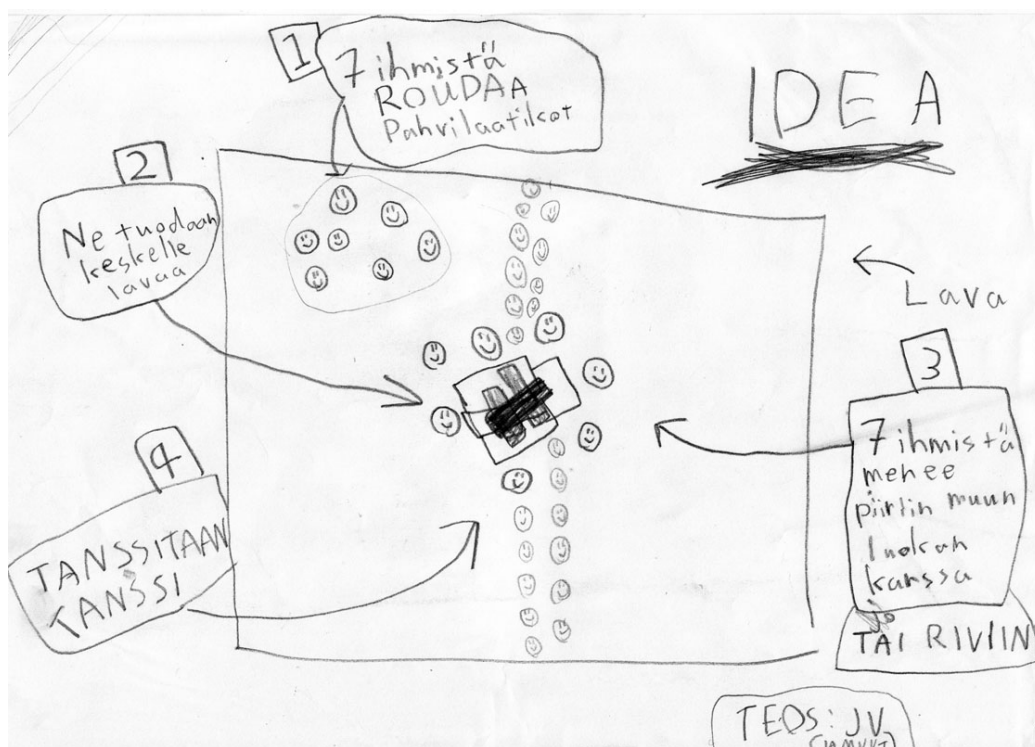
8. Opetuskerta ma 28.11.: Kohtausten harjoittelua

Tällä opetuskerralla kuviot alkoivat olla melko selkeät. Olimme saaneet hahmoteltua kohtausrungon edellisellä viikolla ja ehdimme myös sopia työnjakoa etukäteen. Toinen kuvisopiskelijoista harjoitutti varjoteatterin keinoin toteutettavan taistelukohtauksen kuntoon ja samassa työpajassa rakennettiin myös lakanasta ja kahdesta laudasta varjoteatterikangas esitystä varten. Musapuolella taas harjoiteltiin Seston kostonhimoiseen aariaan päätyvää pöytärummutusta ja taistelu- ja Pompeiuksen irtopää –kohtauksia yhdistävää ”kuolleiden kuoron” osuutta. Omalla tahollani keskityin koreografiaryhmän kanssa viimeistelemään ja harjoittelemaan Kleopatran tanssikohtauksen liikkeitä, minkä lisäksi viimeistelimme lavaste-elementteinä toimivien pahvilaatikoiden maalaukset.

9. Opetuskerta ti 29.11.: Kokoon kursiminen

Tällä opetuskerralla jakaannuimme niin, että Sibelius-Akatemian opiskelijat työstivät työpajassaan loppuun Kleopatran tanssikohtauksen punk-kappaleen. Toinen kuvisopiskelija piti valomiehille (5 kpl) valotyöskentelypajaa, jossa suunniteltiin tarkemmin kohtauksien yksityiskohtia.

Minulla oli tehtävänä suunnitella Valopää-finaalin eli loppuräppikohtauksen kulku oppilaiden (11 kpl) kanssa. Heidän tuli kirjata paperille ehdotuksensa kohtauksen toteutuksesta niin, että kuka tahansa ulkopuolinen hahmottaisi tapahtumat. Lisäksi koreografiien (7 kpl) tuli suunnitella Kleopatran tanssikohtauksen aloitus sellaiseksi, että saapuminen lavalle olisi osa tanssia.



KUVA 8. Oppilaan suunnitelma loppukohtauksesta.

Loppukohtauksen Valopää-finaali nostettiin ensimmäisten kertojen valotyöskentelypajasta ja nyt siis teetimme oppilailla kohtauksen varsinaisen toteutuksen. Lopullinen kohtaus sitoi yhteen esityksen ja toi kaikki oppilaat lavalle yhtä aikaa. Kohtauksessa käytettiin lavaste-elementteinä toimineita pahvilaatikoita, jotka tuotiin pyramidimuodostelmaan keskelle lavaa. Pyramidin huipulle nostettiin Julius Caesar –opperan puhuttelevin asia eli Pompeiuksen pää, joka valaistiin lasten ideoimalla tavalla. Taustalla soi Julius Caesar –räppi.

Siivoan kotona pois turhautumista, tiskaan puhtaita astioita. Turhauttaa. Alisuoriudun, koska voin.

(Lotan projektipäiväkirja)

Tämäkertainen opetuskerta oli itselleni rankka. Juoksin koko päivän kahden paikan, enkä ehtinyt keskittyä kunnolla kumpaankaan. Tämä ei kuitenkaan tehnyt päivästä rankkaa, vaan se, etten ollut oikein tyytyväinen toimintaani projektissa. Tunsin itseni alisuorittajaksi, sillä olin taas lumpsautanut avustavaan rooliin. Yleensä pidän siitä roo-

lista, mutta tämän projektin suhteen olin luonut itselleni oletuksen tehdä jotain toisin, olla hieman aktiivisempi toimija.

10. Opetuskerta ke 30.11.: Ensimmäinen läpimeno salissa

Kymmenennellä opetuskerralla olimme salissa ja saimme aikaan räjähdysen: vedimme nimittäin ensimmäisen läpimenomme! Ohjaavat opettajat Elina ja Riitta olivat mukana antamassa energiaa kannustavalla otteellaan.

WAU MIKÄ PÄIVÄ! Eiliseen pelleilyyn verrattuna... Pariin tuntiin jääneet yöunet eivät haitanneet menoa. Ohjaavat opet Elina & Riitta tekivät paljon, vaikkeivät osallistuneet toimintaan koko ajan! Tärkeä rooli. Ekat läpimenot. → ensi viikon treeni kokonaisuudessaan käytössä läpivetoihin & viimeistelyyn!!! JEE!!! ENERGIAA!!!

(Lotan projektipäiväkirja)

Paljon oli vielä tehtävää, mutta periaatteessa esitys oli kasassa. Viimeisen viikon opetuskerta oli mahdollista käyttää valmiin esityksen harjoitteluun ja yksittäisten kohtien hiomiseen ja viimeistelyyn. Kokosimme viimeistä viikkoa ja tulevaa esitystä varten kohtauslakanan, johon kirjasimme ylös jokaisen kohtauksen roolituksen, tarvittavan välineistön sekä väljästi kohtauksen kulun.

Ihana onnistumisen ilmapiiri, tuntuu että jokainen uskoo tähän!

(Lotan projektipäiväkirja)

11. Opetuskerta ke 7.12.: Esityksen hiontaa

Viimeinen varsinainen opetuskerta käytettiin kokonaisuudessaan esityksen läpimenojen harjoitteluun. Suurempia muutoksia ei tässä vaiheessa tehty, vaan keskityimme lähinnä kannustamaan oppilaita tulevaa koitosta varten. Oli hienoa, että olimme saaneet esityksen pääpiirteittään valmiiksi edellisellä viikolla. Sähläystäähän oli ilmassa joka tapauksessa, koska esityksessä osa lauluista tultiin laulamaan valmiiksi tehdyn taustanauhan päälle. Lisäksi oppilaat hoitivat esityksen roudaamisen, näyttelemisen, valaistuksen, koreografian ja soittamisen.

Esityspäivä Vantaan koululla ma 12.12.

Esityspäivä oli vihdoinkin käsillä. Tässä vaiheessa ei oikeastaan voinut muuta kuin varmistaa, että löysi tiensä oikeaan osoitteeseen aamulla. Olimme saaneet esiintymislavan mitat aiemmin tietoomme ja harjoitelleet maalarinteipillä rajatussa tilassa esitystämme. Lattiasta nouseva lava ja erilainen tila itsessään toivat kuitenkin asiaan kuuluvaa jännitystä ja uusia haasteita mukanaan. Saimme pukuhuoneen tavaroillemme ja kokosimme tarpeistomme valmiiksi odottamaan harjoitusvuoroamme. Ehdimme laittaa tavaramme oikeisiin asemiin ja nopeasti treenata esityksen läpi uudessa tilassa. Oppilaat selviytyivät hienosti, vaikka melkoisen paljon uutta omaksuttavaa olikin. Itse esityksessä oppilaat jännittivät ja ujostelivat muita koululaisia ja se näkyi odotetusti esimerkiksi äänenkäytössä. Olimme sopineet, että autamme tarvittaessa toisten koulujen esityksissä ja taisinkin heilua mukana vähän jokaisessa. Parasta oli tehdä yhdessä. Paluumatkalla oltiin ihan väsyneitä ja räkätettiin vain bussissa!

4.5 Julius Caesar –projekti ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)

Käymme vielä ennen projektiaineiston analysoimista Julius Caesar –projektia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS). Pohdintamme pohjaa edellä esitelyihin projektikuvauksiimme. POPS:ssa opetus jaetaan ainejakoiseen ja eheyttettyyn opetukseen. Sen mukaan eheyttämisen tavoitteena on tarkastella ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat tällöin sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt limittyvät toisiinsa yli oppiainerajojen. (Opetushallitus 2004, 31.)

Julius Caesar –taidekasvatusprojektissa eheyttäminen korostui Kansallisoopperan toimiessa koko projektin punaisena lankana. Oopperan monimuotoisuuden vuoksi projektintuntiemme sisällöissä näkyi tuttuja piirteitä niin kuvataiteesta, musiikista, äidinkieles-

tä, maantiedosta kuin historiastakin. Projektista on helppo löytää sellaisia elementtejä, jotka tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoaa viisi eri aihekokonaisuutta oppimistavoitteille ja -sisällöille. Mielestämme Julius Caesar –projekti vahvisti lasten oppimista kolmessa aihekokonaisuudessa (1. ihmisenä kasvaminen, 2. kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, 3. viestintä ja mediataito), joita tarkastelemme seuraavaksi. Emme kokeneet POPS:n kahden muun aihekokonaisuuden (osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta) osoittautuneen tutkimuksemme kannalta oleellisiksi.

4.5.1 Ihmisenä kasvaminen

Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuus korostaa koko opetuksen päämääränä olevan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja elämänhallinnan kehittyminen. Kasvu-ympäristön tulee olla sellainen, jossa tuetaan yksilöllisesti tervettä itsetuntoa ja toisaalta myös yhteisöllisyyden kautta tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta. (Opetushallitus 2004, 31.)

Ihmisenä kasvamisen kannalta Julius Caesar –projektissa korostui luonnollisesti projektityöskentelyn tarjoama elämyksellisyys kokemusten ja sisältöjen osalta kullekin oppilaalle. Useita viikkoja kestävä projektin parissa työskentelyn voidaan nähdä kehittävän kokonaisvaltaisesti ryhmässä toimimisen taitoja. Projektin tiimellyksessä pienryhmille jaettiin omia vastuualueita, jolloin vastuunottaminen ja samalla myös toisen huomioon ottaminen korostuivat. Poikkitaiteellisen projektin antiin kuului vahvasti myös esteettistä ilmiöiden havainnointia ja tulkintaa.

4.5.2 Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuuden keskeisenä tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Tavoitteiden kohdalla POPS nostaa esiin muun muassa oman henkisen ja aineellisen kulttuuriperinnön tuntemuksen

ja arvostuksen, oman kulttuurin monimuotoisuuden, muihin kulttuureihin tutustumisen ja kulttuuri-identiteetin merkityksen yksilölle ja yhteisölle. Sisällöissä POPS:n pohjalta tämä tarkoittaisi esimerkiksi eri kulttuureihin, ihmisoikeuksiin ja tapakulttuureihin tutustumista. (Opetushallitus 2004, 31-32.)

Julius Caesar –projektin aiheisisällöt liittyivät lähes kokonaan kulttuurintuntemukseen historiallisesta perspektiivistä. Projektin osallistuneet luokat olivat jo ennen projektin alkua opettajiensa johdolla tutustuneet Roomaan historiassa ja maantiedossa. Länsimaisen oopperan historiaan ja merkitykseen keskityimme puolestaan yhteisesti projektin alussa. Kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden kannalta projektin painopiste oli lähinnä kansainvälisessä tarkastelussa Julius Caesar –oopperan sisältöjen vuoksi. Ooppera osoittautui projektiin osallistuneille lapsille hyvin vieraaksi. POPS:n tavoitteissa mainitaan: ”Oppilas oppii ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään oman sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä” (Opetushallitus 2004, 32). Oppilaat pääsivät konkreettisesti käsiksi edellä mainittuun tavoitteeseen suunnitellessaan omia minioopperoitaan. Oppilaille annettiin projektin osana tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa omat oopperaesitykset, jotka esitettiin projektin lopuksi muille projektiin osallistuneille luokille. Useissa oppilaiden esityksissä Julius Caesarin hahmo sijoitettiin nykyaikaan.

4.5.3 Viestintä ja mediataito

Lasten ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen nousee POPS:ssa esiin *viestintä- ja mediataito* -aihekokonaisuudessa. Myös median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä median käyttötaitojen kehittäminen otetaan opetussuunnitelmassa tarkasteluun tämän otsakkeen alla. (Opetushallitus 2004, 32.) Julius Caesar –projektin osalta ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot nousevat luonnollisesti tarkastelumme keskiöön tässä aihekokonaisuudessa.

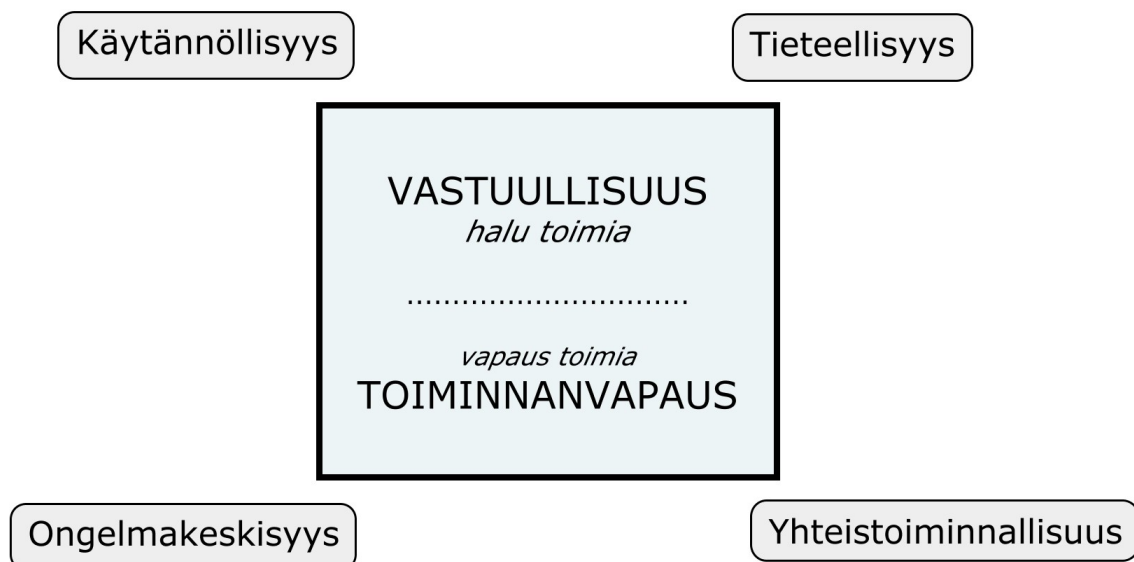
Itsensä monipuolinen ja vastuullinen ilmaisu olivat suuressa osassa läpi projektin. Viides- ja kuudesluokkalaisten kanssa työskennellessä avoimen ja luotettavan työilmapiirin luominen osoittautui ensiarvoisen tärkeäksi itseilmaisuun pohjautuvissa opetushetkissä. Oopperan myötä oppilaat joutuivat haastamaan itsensä puhelaulurooleissa. Perinteinen näytteleminen oli projektiluokillemme tuttua puuhaa, mutta muun muassa laulun mukaan tuominen asetti oppilaille uudenlaisen haasteen.

5 PROJEKTITYÖSKENTELYN KÄSITTEELLINEN VII- TEKEHYS JA JULIUS CAESAR –PROJEKTI

Projektityöskentely on Suomessa yleisesti tunnettu käytäntö, jossa projektit tai hankkeet ovat lähtökohtana opiskelun ja opetuksen järjestämiselle. Leila Pehkonen esittää väitöskirjassaan, että projektityöskentely on ollut käsitteenä jäsentymätön ja epäyhtenäinen. Pehkonen tarkentaa amerikkalaisessa *The Elementary School Journal* -aikakauslehdessä esiintyvien projektityöskentelyä käsittelevien artikkeleiden pohjalta projektityöskentelykäsitettä. Lisäksi Pehkonen hahmottelee käsitteellisen viitekehyyksen projektityöskentelylle grounded theory –metodologian pohjalta. Pehkonen toteaa väitöskirjansa loppupuolella, että hänen kehittämää projektityöskentelyn viitekehysmallia olisi suotavaa pyrkiä jatkotutkimuksissa todentamaan ja kehittämään autenttisissa projektityöskentelytilanteissa (Pehkonen 2001 147). Emme soveltaneet Pehkosen viitekehysmallia projektin aikana, vaan käytämme sitä analyysin välineenä jälkikäteen.

Leila Pehkonen lähtee väitöskirjassaan liikkeelle siitä, että projektityöskentelyn ydin kietoutuu vastuun ja vapauden määrittämään kenttään (Pehkonen 2001, 87). Pehkonen erittelee analyysinsä aluksi projektityöskentelylle tyypillisiä yhteisiä piirteitä, joista hän hahmottelee projektioppimisen käsitteellistä viitekehystä. Yhteisten ja tyypillisten ominaisuuksien etsiminen ei ole mutkatonta, sillä on vaikeaa löytää sellaisia projektityöskentelyn ominaisuuksia, jotka pätevät kaikissa projektityöskentelytapauksissa (Pehkonen 2001, 90). Pehkosen päätyy lopulta seuraaviin ominaisuuksiin, jotka kuvaavat projektityöskentelyä: *vastuullisuus, käytännöllisyys, toiminnanvapaus, yhteistoiminnallisuus, tieteellisyys ja ongelmakeskeisyys* (Pehkonen 2001, 118).

Pehkonen hahmottelee lopuksi projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyyksen yhdistelemällä edellä mainitut prototyypiset projektityöskentelyn elementit yhdeksi malliksi. Pehkonen kutsuu mallia ”vastuullisuuden ja toiminnanvapauden viitekehyykseksi”. (Pehkonen 2001, 121). Laadimme pohdintojemme pohjalta Pehkosen projektityöskentelyn käsitteellisestä viitekehyyksestä visuaalisen mallin.



KUVIO 1. Projektityöskentelyn käsitteellinen viitekehys (Linnalaakso & Hartikainen 2013, kirjallinen perusta: Pehkonen 2001, 121–129).

Vastuullisuus ja *toiminnanvapaus* muodostavat mallin ytimen ja näiden kahden tekijän edellyttäjinä projektityöskentelyssä ovat *vapaus toimia* ja *halu toimia*. Ytimen ympärille sijoittuvat neljä muuta projektityöskentelylle keskeistä tekijää, joita ovat: *käytännöllisyys*, *yhteistoiminnallisuus*, *ongelmakeskisyys* ja *tieteellisyys*. Projektityöskentelyn käsitteellisessä viitekehyksessä esiintyvät tekijät Pehkonen nimeää kategorioiksi.

Vastuullisuus projektityöskentelyssä edellyttää siis vapautta toimia, millä tarkoitetaan sekä yksilön vapautta toimia että ympäristön tarjoamaa vapautta. Vastuullisuus edellyttää halua toimia, eli tarjotun vastuun hyväksymistä. Tämän tuloksena syntyvä vastuullinen toiminta oikeuttaa ympäristön tarjoaman toiminnanvapauden.

Toiminnanvapaus, joka on edellytys kaikkien muiden projektityöskentelykategorioiden ilmenemiselle, vaatii toteutuakseen myös sekä vapautta toimia että halua toimia. Vapaus ei sinällään synnytä vastuullista toimintaa, joten toimijan on hyväksyttävä vastuu saadaakseen pitää toiminnanvapautensa. Vastuun hyväksymisen piiriin kuuluu myös toimijan halu toimintaan, jolloin halu toimia kiinnittää projektityöskentelykategoriat vastuullisuuteen. (Pehkonen 2001, 121–122.)

Käytännöllisyys, ongelma-keskisyys, yhteistoiminnallisuus ja tieteellisyys ovat tekijöitä, joita voi esiintyä projekteissa erilaisia määriä. Ne voivat ilmetä projektissa myös samanaikaisesti. Painotettakoon kuitenkin, että projektityöskentelyn keskeisen olemuksen määrittää vastuullisuuden ja toiminnanvapauden välinen yhteys. (Pehkonen 2001, 129).

Tiivistäen voimme siis todeta, että säilyttääkseen vastuullisuuden ja toiminnanvapauden, projektin toimijan tulee hyväksyä halu toimia ja vapaus toimia. Jos vastuullisuus ja toiminnanvapaus eivät toteudu, projektissa ei saavuteta muitakaan kategorioita (käytännöllisyys, tieteellisyys, ongelmakeskisyys ja yhteistoiminnallisuus). Pohdimme lopuksi vielä sitä, kuinka Julius Caesar –projekti tuki toimijan vastuullisuutta ja toiminnanvapautta ja tarjosiko projekti mahdollisuuden käsillä olevan viitekehyksen toteutumiseen. Avaamme seuraavaksi edellä esiteltyt kategoriat yksityiskohtaisesti ja pohdimme Julius Caesar –projektista saatuja kokemuksia erikseen jokaisen kategoriakuvauksen jatkoksi.

5.1.1 Vastuullisuus ja toiminnanvapaus

Pehkonen korostaa vastuun merkitystä yhtenä projektityöskentelyn suurimpana osatekijänä. Vastuullisuuden piiriin lukeutuvat sekä oppilaan että opettajan vastuullisuus projekteissa. Pehkonen ei halua eritellä oppilaan vastuullisuutta opettajan vastuusta. Oppilaille jaetaan projekteissa vastuuta, mutta tämä ei tarkoita, että opettaja vapautuisi vastuustaan. Vastuullisuus ilmenee projektityöskentelyssä erityisesti työsuunnittelussa, päätöksissä työnjaosta ja työskentelyssä.

Pehkonen muistuttaa, että vastuullisuutta ei voida tarkastella erillisenä vapaudesta. Päätösten tekeminen vaatii vapauden tehdä itsenäisiä päätöksiä. Toiminnanvapauteen vaikuttaa ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, joihin kuuluvat myös muut yksilöt ja koko sosiaalinen tilanne. Yksilön toiminnanvapautta säätelevät myös tämän omat kyvyt ja taidot – mitä tämä osaa tai voi tehdä. Oppilaan ympäristössä olevien resurssitekijöiden joukkoon lukeutuu myös opettajan ammattitaidon luomat edellytykset johtaa projektityöskentelyä. (Pehkonen 2001, 92–94.)

Vastuullisuus toteutuu projektityöskentelyssä, jos siinä esiintyvät vapaus toimia ja halu ottaa vastaan. Vastuullisuuden ilmenemiseen liittyy myös vapautta rajoittavia tekijöitä. (Pehkonen 2001, 96.) Pehkonen tarkoittaa tällä kouluprojekteissa olevia kontrollitoimenpiteitä, joita ovat muun muassa työn välivaiheiden esittäminen määräajoin opettajalle, raportointivelvollisuus tai kirjanpitovelvollisuus (Pehkonen 2001, 99).

Meitä muistutettiin Julius Caesar –projektin alussa siitä, että vastuuta ei pidä kaataa oppilaiden niskaan, elleivät he ole siihen valmiita. Meidän piti ohjaajina huomioida teh-

tävien haasteellisuudessa oppilaiden tieto-taito-taso. Kun Julius Caesar –projektia tarkastellaan kokonaisuudessaan vastuullisuuden tiimoilta, voidaan projektin todeta olleen vastuunjaon suhteen hyvin hierarkkinen. Jokaiselle toimijalle oli annettu hyvin selvä vastuualue, lähtien Suomen Kansallisopperasta päätyen projektiin osallistuneisiin oppilaisiin.

Kansallisoppera antoi meille opiskelijoille näennäisen vapaat kädet toimia projektissa, mutta tiukkojen sisältötavoitteiden myötä todellinen vapaus ei kuitenkaan toteutunut. Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa olemme nostaneet esille, vastuullisuutta ja vapautta säätelivät ja rajoittivat tietyt tekijät. Toimimme oopperan parissa, joka oli meille kaikille melko vieras toimintakenttä. Rajoitteen työskentelylle aiheutti myös tiukka aikataulu, joka näkyi jo projektin liikkeellelähdessä. Osallistumisemme projektiin varmistui vain viikkoa ennen projektin alkua. Tiukkaa aikataulua ei voi kuitenkaan nähdä pelkkänä rajoittavana tekijänä. Toisaalta se pakotti meidät ohjaajat ajoittain nopeisiin päätöksiin, joilla projekti pyrittiin viemään läpi suunnitelmien mukaisesti.

Pehkosen näkemykseen on helppo yhtyä siinä, että opettaja ei luovu vastuustaan vaikka antaakin oppilailleen vastuuta projekteissa. Julius Caesar –projektiin osallistuneet lehtorit ja vastuuvetäjät pyrkivät lievittämään meidän opiskelijoiden stressiä projektin aikana, muistuttaen useaan otteeseen, että kaikki ideat tulevat oppilailta eikä meidän tarvitse kantaa huolta sisällön ideoinnista. Loppujen lopuksi asia olikin näin vastuun siirtyessä oppilaille, mutta siitä huolimatta me pidimme langat käsissä erilaisten päätösten suhteen. Demoesitykset olivat yhteinen tavoite ja meidän opiskelijoiden tehtävänä oli huolehtia, että pysyimme aikataulussa läpi projektin. Ideat siis kumpusivat oppilailta, mutta meille jäi siitä huolimatta suuri vastuu lopullisten linjanvetojen suhteen. 5.- ja 6.-luokkalaisilla oppilailla olisi varmasti ollut jonkinlaiset valmiudet kaikkien näiden päätösten tekemiselle, mutta tiiviin aikataulun puitteissa tarvitsimme tehokkaita ratkaisuja. Ratkaisujen tekemisessä toki mietitytti myös se, kuinka paljon päätöksemme syövät lasten työnjälkeä valmiista esityksistä. Emme halunneet liikaa ohjata esityksiä tiettyyn suuntaan. Päätöksentekoon liittyi siis tietynlaista taiteilua projektin aikana. Oppilailla riitti projektissa vastuuta, mutta tämä jäi hyvin vahvasti koulumaailmasta tutun näennäisen vastuun alueelle. He suunnittelivat, ideoivat ja toteuttivat, mutta lopullisesti projektin tekemisistä olivat vastuussa työpajojen vetäjät. Oppilaiden vastuullisuutta kontrolloitiin erilaisilla kirjallisilla suunnitteluilla, jotka annettiin opettajille. Kirjallisella suunnit-

telulla oli kontrolloinnin lisäksi kuitenkin myös toimintaa synnyttävä ja ohjaava merkitys. Kontrolloinnin alle voidaan liittää myös omalla tavallaan valmiit demoesitykset.

Pyrimme antamaan projektissa kuitenkin oppilaille työrauhan työskentelyhetkinä. Ohjaavan opettajan rooli on tässäkin mielessä taiteilua. Emme halunneet jäädä täysin taka-alalle ja sivustaseuraajiksi, vaan pyrimme olemaan työpajoissa osana ryhmiä. Emme täyspainoisesti ja tasavertaisesti, mutta käytettävissä olevina apulaisina. Tässä mielessä näkyi myös meidän ohjaavien opettajien erilaiset taustat ja sitä kautta edellytykset toimia luokassa. Aaron ryhmässä työjako muotoutui hyvin selvästi siihen suuntaan, että musiikillisten pajojen aikana päävastuu vierittyi Sibelius-Akatemian opiskelijan suuntaan ja päinvastoin. Vastuuta jaettiin toki myös niin, että jokainen ohjaaja poistui ajoitain pois mukavuusalueiltaan haastaen itseään. Pystyimme hyödyntämään erikoisosiamisiamme projektin aikana varsin hyvin. Tämä johti siihen, että saimme ohjaajina kokemusta entuudestaan vieraista aihealueista ja työtavoista.

Yksi merkittävä vastuullisuuteen ja toiminnanvapauteen vaikuttanut tekijä liittyi Pehkonenkin esille tuomaan sosiaaliseen tilaan ja ympäristöön. Liitämme tähän kuuluvaksi myös harjoitteluluokkiemme luokanopettajien toiminnan projektissa. Lotan luokassa luokanopettaja jäi opetuskertojen aikana tietoisesti taka-alalle. Hän huolehti vain siitä, että tarvittavat tilat ja opetusmateriaalit olivat kunnossa. Aaron luokassa puolestaan luokanopettaja oli tiiviisti läsnä projektissa. Aaron harjoitteluluokan opettaja jättäytyi pois opetuspajojen vetovastuusta, mutta oli läsnä luokassa ottaen osaa muun muassa näytelmäharjoituksiin ja kurinpitoon. Lotta koki projektin aikana, että heidän ryhmänsä sai tarvittavan tuen luokanopettajalta. Aaron luokassa puolestaan erilaiset häiriötekijät, kuten homeongelma, luokan toinen näytelmäprojekti ja opettajan negatiivinen suhtautuminen projektiin häittäsivät Julius Caesar –projektin läpiviemistä.

Vastuullisuuteen vaikutti osaltaan myös oppilaiden tiedot ja taidot. Yksittäisenä esimerkkinä voidaan mainita musiikin hyödyntäminen projektissa. Aaron luokassa musiikin parissa toimiminen oli oppilaille melko vierasta. Omatoimisuus jäi näin ollen vaiheeksi ja ohjaajilla oli suuri haaste saada oppilaat ensinnäkin motivoitumaan musiikin parissa työskentelyyn. Tavoitteet tuli siten nähdä suhteutettuna luokan tieto-taitojen mukaiseen perspektiiviin.

5.1.2 Käytännöllisyys

Projektityöskentely mielletään usein käytännölliseksi ja toiminnalliseksi oppimismuodoksi. Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna voidaan palata jälleen Deweyn occupations -toimintakokonaisuuksiin, jotka Pehkosen mukaan lienevät olleen malleina monille kasvattajille projektityöskentelyä kehiteltäessä. Dewey piti huolen, että käytännöllinen työskentely saavuttaa tason, jossa innostetaan älylliseen pohtimiseen ja uuden tiedon hankkimiseen. (Pehkonen 2001, 102–103.) Projektityöskentelyllä pyrittiin tuomaan kouluopiskeluun arkipäivän ja koulun ulkopuolisen maailman elämää. Voidaan siis todeta, että Dewey näki projektityöskentelyssä mahdollisuuksia käytännöllisen ja älyllisen komponentin yhdistämiseksi. (Pehkonen 2001, 104.)

Julius Caesar –projekti perustui hyvin vahvasti käytännölliseen tekemiseen. Tämä iskostettiin meille jo koulutuspäivien aikana, jotka jo itsessään rakentuivat käytännöllisen työskentelyn varaan. Projektissa ei ollut tarkoitus järjestää vain toimintaa toiminnan vuoksi, vaan edessä oli yhteinen päämäärä, josta oppilaita muistutettiin: demoesitykset muille kouluille ja Suomen Kansallisoopperan Julius Caesar –oopperan pääharjoitus.

Lähtökohta opetuserroilla oli, että jokainen tunti perustui tekemiseen. Milloin näyteltiin, valaistiin tai soitettiin. Yhteistä opetukselle oli, että kaikki toiminta oli lapsilähtöistä. Meidän piti vain luoda sellaiset olosuhteet, että lapset lähtivät mukaan projektin harjoitteisiin. Oppilaan näkökulmasta ajateltuna on hyvä muistaa, että luokista löytyi myös niitä oppilaita, joille käytännön tekeminen ei ole miellyttävän oppimismuoto. Luokista löytyi myös niitä oppilaita, joille maistuivat improvisaatioharjoituksia paremmin perinteisemmät taulutyöskentelytunnit. Lotan luokassa oppilaiden toiveita kuunneltiin työtehtävienjaon yhteydessä niin, että jokaiselle oppilaalle pyrittiin löytämään mieluisa rooli lopullisessa esityksessä. Aaron koulussa työnjako suoritettiin ennemminkin ”jokaiselle jotakin”-periaatteella niin, että jokainen oppilas pääsi näyttämään kykynsä lavalla ja sen takana.

Käytännöllisyyden kohdalla on syytä mainita myös jo aiemmin esille tuotu ohjaavan opettajan roolin projektityöskentelyssä. Kokemuksiemme pohjalta voidaan todeta toisten oppilaiden pitävät siitä, että opettaja toimii osana oppilasryhmää, mutta toiset taas toivoisivat opettajan pysyvän taka-alalla.

5.1.3 Tieteellisyys

Pehkonen painottaa, että viime vuosikymmeninä projektityöskentelyssä on käytännöllisyyden sijasta alkanut korostua tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytoiminta. Pehkosen analyysissä projektityöskentelyn tieteellisyys rakentuu kolmesta kategoriasta: ensinnä ihanteena pidetystä *tiedon ymmärtämisestä*, toisena *tietotyöstä* (tiedonkerääminen, tutkiminen ja kokoaminen) ja kolmantena tulosten *julkisesta esillepanosta*. Sen sijaan, että nämä edellä mainitut kategoriat toteutuisivat perinteisen niin sanotun kirjoista oppimisen kautta, projektityöskentelyssä tieto hankitaan tyypillisesti omien havaintojen ja kokemusten kautta mahdollisimman läheltä käytännöllistä maailmaa. (Pehkonen 2001, 108.) Tarkastelemme Julius Caesar –projektin tieteellisyyttä edellä mainituista kolmesta näkökulmasta.

Ensimmäisestä, eli tiedon ymmärtämisen näkökulmasta, katsoen pyrimme toimimaan niin, että kaikki toiminta perustui johonkin järkevään ja perusteltuun tekemiseen. Tiedon ymmärtämiseen ja perusteluiden hyväksymiseen liittyy aikuisen ja lapsen välillä se vaikeus, että lapsi ei välttämättä miellä kaikkia aikuisten perusteita perustelluiksi. Näin kävi myös Julius Caesar –projektissa, sillä lapset kyseenalaistivat meidän ohjaajien valintoja. Käytimme projektin aikana hyödyksi useita eri tapoja tiedonsiirtämiseen. Tiedonsiirron kautta ajateltuna on perusteltua kysyä, onko oppilaiden kannalta parempi tai riittävää se, että heille kerrotaan muutaman ranskalaisen viivan avulla mikä on resitatiivi. Vai se, että he muistavat resitatiivin jonkun omakohtaisen kokemuksen kautta. Lotan harjoitteluluokassa painottui jälkimmäinen kokemuspohjainen tiedonsiirto muun muassa rap-kappaleen muodossa, joka piti sisällään aarian ja resitatiivin.

Tarkasteltaessa projektia tietotyön (tiedon kerääminen, tutkiminen ja kokoaminen) näkökulmasta, aloitimme projektin hieman eriävistä lähtökohdista. Lotan luokka oli edellisviikolla tutustunut Julius Caesarin tarinaan. Aaron luokka oli puolestaan tehnyt ryhmätöitä aiheeseen liittyen, mutta käytännössä oppilaiden tietämys aihepiiristä oli hyvin heikko. Perehdyimme henkilökohtaisesti Julius Caesar –oopperaan dvd- ja cd-materiaalien kautta lisäten omia tietojamme oopperasta. Suurin tietoisuus aiheeseen liittyen tarjottiin kuitenkin Kansallisoopperan koulutuspäivillä. Oppilaiden kokemusmaailma osoittautui kuitenkin projektin merkittävimmäksi tietopohjaksi. Oppilaiden kokemukset ja ideat loivat perustan demoesityksille.

Kolmas tieteellisyyteen liittyvä näkökulma, eli tulosten julkinen esillepano toteutui projektissamme jo opetuskertojen tasolla. Jokaisella opetuskerralla pyrittiin esittelemään työpajoissa tuotettua materiaalia yhteisesti koko luokalle. Tämän lisäksi omat tuotokset tuotiin lopulta julkisesti esille myös yhteisenä esityspäivänä Vantaalla. Tieteellisyyden näkökulmasta voidaan siis todeta niiden asettuneen kritiikille alttiiksi. Esitysten julkisuus toimi varmasti myös motivaatiotekijänä projektin aikana.

5.1.4 Ongelmakeskisyys

Ongelmakeskisyyden tarkastelussa voidaan niin ikään palata jälleen Deweyn ajatuksiin. Deweyn kehittämä probleemametodi vaikutti myös projektimetodin syntyyn ja kehitykseen. Ongelmakeskisyys koostuu monista eri tekijöistä kouluoppimisessa. Ensimmäisessä kategoriassa korostuvat keksivä oppiminen ja ongelmanratkaisu, jolloin ongelmanratkaisu ja ongelmien käsitteleminen on ollut osa projektityöskentelyä. Myös oppilaiden kysymyksillä ja oppilaista aiheutuneilla haasteilla, eli oppilastekijöillä, on merkitystä ongelma-keskisydessä. Ympäristö rakentaa myös tietyt edellytykset ongelma-keskelle oppimiselle, jolloin tilaongelmat, sosiaaliset ongelmat ja ympäristöongelmat näyttelevät merkittävää roolia. Projektityöskentelyn pyrkimyksenä on vastata näiden ongelmien asettamiin haasteisiin. (Pehkonen 2001, 112.)

Meidän molempien luokat olivat projektin alussa luonnollisestikin saman ongelman edessä: mitä ja miten haluamme Julius Caesarin elämästä oopperan keinoin demoesityksessämme kertoa? Luokissamme valittiin erilaiset lähestymistavat ongelman ratkaisuun. Lotan luokassa ajatukset vietiin pois oopperan maailmasta ja ongelmaa pyrittiin lähestymään aivan toisenlaisesta ja uudesta näkökulmasta. Aaron harjoitteluluokka lähti puolestaan ideoimaan esitystään oopperan perinteisten työkalujen (aaria- ja resitatiiviharjoituksia, henkilöhahmot suoraan oopperasta) avulla.

Projektissa ei tarjottu oppilaille valmiita ratkaisuja, vaan kaikkien ideoiden hyväksyminen tai hylkääminen perusteltiin joko testaamalla toimivuutta tai keskustelemalla. Lotan luokassa tämä toimi paremmin, sillä oppilaat olivat mukana päätöksenteossa vahvemmin kuin Aaron luokassa. Aaron luokassa, kuten jo ilmi on käynyt, päätökset tehtiin pääosin ohjaajien toimesta. Toki Aaronkin luokassa kaikki ehdotukset lähtivät liikkeelle

oppilaiden ideoista. Kummassakin luokassa päädyttiin lopulta siihen, että kaikki tuotettu materiaali (tarinan juoni, puvustus tai lavastus) oli oppilaslähtöisiä.

Ongelmanratkaisutaitoja punnittiin projektissa myös yleisten ongelmien myötä. Lotan luokan toiminnassa pyrittiin tiivistämään luokan henkeä erilaisten ryhmäytymisharjoitteiden avulla. Aaron luokassa koulun tilaongelmat muokkasivat projektin kulkua ja sitä kautta vaikuttivat myös lopullisen esityksen muotoon. Aaron koulussa opettaja antoi myös ymmärtää, että pojat ja tytöt eivät kykene yhteiseen ryhmätyöskentelyyn, joten ohjaajat pyrkivät murtamaan jäämassaa oppilaiden välillä. Suurin yksittäinen häiriötekijä, joka vaikutti Aaron luokan toimintaan liittyi kuitenkin luokanopettajan ja projektin vastuuhenkilöiden väliseen eripuraan, joka heijastui päivittäisiin työskentelyyn koululla.

5.1.5 Yhteistoiminnallisuus

Projektityöskentely mielletään usein yhteistoiminnalliseksi työskentelymuodoksi. Pehkonen määrittelee yhteistoiminnallisuuden koostuvan useammasta eri tekijästä, joita ovat: *yhteistoiminnallisuus ihanteena*, erilaiset *ryhmä- ja kerhoprojektit*, sekä *yhteistoiminnallisuuden harjoittelu*. Lisäksi yhteistoiminnallisuuteen voidaan liittää *oppilaiden yhteiskeskustelut ja -ideoinnit* sekä *ehdotukset*. Yhteistoiminnallisuus ei kuitenkaan toteudu projekteissa, ellei sille anneta tilaisuutta. Yhteistoiminnallista työtapaa ei voida hyödyntää, ellei ympäristö tarjoa mahdollisuutta tähän. Yhteistoimintaan on näin ollen resursoitava aikaa ja tarvittavat tilat.

Yksilön kannalta yhteistoiminnallisuus edellyttää taitoja, kykyjä ja myös haluja yhteistyöhön. Huomioitava on tässä kohtaa myös se, että yhteistoiminnallisuus on yhteydessä toiminnanvapauden määrään. Pehkonen toteaa, että mitä enemmän oppilailla on mahdollisuuksia vaikuttaa työskentelynsä suunnitteluun ja toteutukseen, sitä yhteistoiminnallisemmaksi työskentelyn on mahdollista tulla.

Vuorovaikutus liittyy luonnollisesti yhteistoiminnallisuuteen projektityöskentelyssä. Vuorovaikutus ilmenee yhteisissä keskusteluissa, ideoinnissa, ongelmien pohtimisessa, ehdotusten tekemisessä yhdessä, palautteen saamisessa, yhdessä tekemisessä ja palautteen antamisessa muille. (Pehkonen 2001, 115–117.)

Julius Caesar –projektin työskentely pohjautui lähes kokonaan yhteistoiminnallisuudelle. Ryhmäkoot vaihtelivat parityöskentelystä koko luokan yhteisharjoitteisiin. Kummasakin luokassa hyödynnettiin joustavia ryhmittelyjä, joissa ryhmän koko ja muoto vaihtelivat useaan otteeseen. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta projektin haastavin osuus liittyi luokkien sisäisiin ryhmätyöskentelytottumuksiin. Yhteistoiminnallisuus oli kummallekin projektiin osallistuneelle luokalle tuttua, mutta oppilaiden sosiaalinen kehitys hankaloitti ryhmätyöskentelyä. Aaron luokassa tämä näkyi eritoten tyttöjen ja poikien keskinäisessä työskentelyssä, johon oppilaat suhtautuivat karsaasti. Aaron luokassa tapahtui kuitenkin projektin kuluessa selkeitä muutoksia parempaan luokan sisäisessä kemiassa, kun toisten huomioon ottamista käsiteltiin avoimesti koko luokan kesken. ”Kenenkään ehdotuksia ei saa dissata”-asenteen juurruttaminen luokkaan johti positiivisiin tuloksiin. Lotan koulussa pyrittiin jakamaan työtehtävät oppilaiden kesken niin, että kukin oppilas sai työskennellä itselleen mielekkään tehtävän parissa. Tämä vaikutti myös osaltaan positiiviseen henkeen yhteistoiminnallisissa ponnisteluissa. Tilaongelmat Aaron koulussa heittivät haasteen projektin läpiviemiseen myös yhteistoiminnallisesti tarkasteltuna. Pienryhmätyöskentelyä hankaloitti se, että ryhmät joutuivat työskentelemään ahtaissa tiloissa samanaikaisesti. Näissä tilanteissa ajaututtiin väistämättä siihen, että ryhmät puuttuivat toistensa tekemisiin.

6 POHDINTAA

6.1 Julius Caesaria ”aukeama tunnissa”

Pehkosen projektityöskentelyn viitekehyksen ydin toteutui Julius Caesar –projektissa kokemuksiemme mukaan ristiriitaisesti. Tiukka aikataulu, opetussisältöjen runsaus ja sisältöjen joustamattomuus rajoittivat toimintaamme projektissa. Päädyimme lopulta siihen, että toimintamme projektissa muistutti hyvin pitkälti perinteistä opettajan työtä. Oppilaan vastuulle jäi materiaalin tuottaminen, josta opettaja muodosti kokonaisuuden. Oppilas oli näin ollen vapautettu lopputuloksesta, mutta hänen panoksensa toimijana oli välttämätön. Projektityöskentelyn onnistumisen kannalta ensi arvoisen tärkeää on projektin joustavuus. Julius Caesar –projektissa vastuullisuutta ja toiminnanvapautta rajoitettiin ja kontrolloitiin kuitenkin vahvasti Kansallisoopperan taholta. Julius Caesar –projekti muistutti siis suorituskeskeistä opettajan arkea, jossa tärkeintä on edetä ”aukeama tunnissa”-periaatteella. Vastuullisuuden ja toiminnanvapauden rajoittaminen eivät kuitenkaan estäneet projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen neljän (käytännöllisyys, tieteellisyys, ongelmakeskisyys ja yhteistoiminnallisuus) muun kategorian toteutumista Julius Caesar –projektissa.

Käytännöllisyyden tasolla projektimme täytti projektityöskentelylle tunnusomaisia piirteitä. Käytännöllisyys ilmeni projektissamme läpileikkaavasti. Kansallisoopperan asettamat sisällöt olivat lähtökohtaisesti teoreettisia, mutta toteutimme opetuksen toiminnallisien menetelmin ottaen huomioon mm. opetettavien ryhmien ikätason, kiinnostuksen kohteet sekä tiedot ja taidot.

Julius Caesar –projekti ei antanut mahdollistanut todellista vapautta, sillä sisällöt ja tavoitteet olivat suoraan Kansallisoopperan valmiiksi asettamia ja niissä tuli pidättäytyä mahdollisimman hyvin. On vaikea arvioida mitä lapset todella ymmärsivät projektin sisällöistä. Lotan ryhmän oppilailta saamista palautteista (LIITE 1) voidaan kuitenkin vetää johtopäätöksiä siihen suuntaan, että oppilaat ovat kokeneet kaikki muut aihealueet mielekkäinä paitsi musiikin. Hyödynsimme koulutuspäivillä saatuja harjoitteita ja toimintamalleja eri tavoin kouluillamme. Aaron luokassa pidättydyttiin pitkälti Kansallisoopperalta saaduissa malleissa. Todennäköisesti syyt tutuissa harjoitteissa pysymiseen liittyivät ryhmän kokemattomuuteen opetustyössä ja rajalliseen opetettavan sisällön

tuntemukseen. Osaltaan tähän vaikutti varmasti myös opetustyötä haitanneet tilaongelmat ja luokan toinen päällekkäinen näytelmäprojekti. Lotan ryhmä pyrki soveltamaan tuttuja harjoitteita sekä kehittämään uusia projektin edetessä. Ryhmän jäsenillä oli kokemusta opetustyöstä. Ryhmä muodostui neljästä jäsenestä, mikä mahdollisti joustavat ryhmäjaot sekä ohjaajien että oppilaiden kesken.

Julius Caesar –projektista nousi esiin kahden tason ongelmia: projektiin liittyvät ongelmat (sisällölliset ratkaisut ja tavoitteiden saavuttaminen) ja ympäristön asettamat ongelmat (sosiaaliset suhteet, tilaongelmat). Projektiin liittyvissä ongelmissa korostuivat jo edellä mainitut Aaron ja Lotan ryhmien eriävät toimintamallit. Julius Caesar –projekti mahdollisti joillekin oppilaille ”uuden” sosiaalisen roolin ottamisen kouluyhteisössä. Lotan luokassa oman opettajan läsnäolon puuttuessa oppilaiden toiminta saattoi joiltain osin poiketa totutusta ja osa oppilaista astui selkeästi totutun roolin ulkopuolelle työskentelyn aikana. (Tämä kävi ilmi luokanopettajan kanssa käydyistä työpajojen jälkeisissä keskusteluissa.)

Yhteistoiminnallinen työskentely johti positiivisiin tuloksiin, mikä näkyi esimerkiksi siinä että luokat toimivat yhteistyökykyisemmin mitä pidemmälle projekti eteni. Yhteistoiminnallisuus antoi mahdollisuuden itsensä ylittämiseen ryhmän tuen avulla. Esimerkiksi omien ideoiden esittäminen suuremmalle ryhmälle saattoi olla helpompaa, kun sen on ikään kuin jo hyväksyttänyt pienryhmässä.

6.2 Projektityöskentelyn käsitteellinen viitekehys analyysin välineenä

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli tarkastella Pehkosen viitekehysmallin toimivuutta analyysin välineenä. Analysoidessamme projektia viitekehysmalli osoittautui jokseenkin toimivaksi välineeksi. Mallista oli helppo löytää perustekijät, joiden pohjalta analyysityön pystyi helposti käynnistämään (kategoriat). Kategoriat toimivat aihealueina, joihin etsimme Julius Caesar –projektin kokemusten pohjalta vastauksia. Hankalin osa analyysityötä oli viitekehysmallin kategorioiden hierarkioiden hahmottaminen. Mallin keskeisten tekijöiden (vastuullisuus ja toiminnanvapaus) linkittyminen ympäröiviin kategorioihin (käytännöllisyys, ongelmakeskisyys, tieteellisyys ja yhteistoiminnallisuus) osoittautui haasteelliseksi.

Viitekehysmalli osoittautui käyttökelpoiseksi ja kokonaisvaltaiseksi, mutta loppujen lopuksi koimme sen jokseenkin kankeaksi. Mallin avulla oli helppo nostaa projektista esiin keskeisiä tekijöitä, mutta samalla se lokeroi ja kanavoi ajatuksiamme ennalta määrättyyn suuntaan. Pitäydyimme pitkälti Pehkosen käsitteellisen viitekehysmallin kategorioissa ja jätimme näin omat sovellukset vähemmälle. Tätä selittää varmasti myös kokemattomuutemme tutkimuksen alalla. Uskomme, että kokeneen tutkijan voi olla helpompi tarttua omiin näkemyksiinsä ja päätelmiinsä. Kuten aiemmin tutkimuksesamme mainitaan, taidekasvatusprojekteja voidaan kuvata avoimiksi toimintaympäristöiksi. Tämä voi olla osaltaan syy, miksi Pehkosen viitekehysmalli tuntui jokseenkin joustamattomalta.

6.3 Luotettavuuden arviointi

Tarkastelemme tutkimuksen päätteeksi tulosten luotettavuutta muun muassa Mika Hannulan, Juha Suorannan ja Tere Vadenin (2003) Otsikko uusiksi: Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat –kirjan pohjalta. Kyseinen teos esittelee niitä keinoja, joilla taiteellisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan perustellusti tarkastella. Vaikka tutkimuksemme ei varsinaisesti ole taiteellinen tutkimus, löydämme Otsikko uusiksi –kirjan ajatuksista luotettavuustekijöitä, jotka pätevät mielestämme produktiivisen tutkimuksemme kohdalla. Luotettavuuden tarkastelu ei nojaudu pelkästään Otsikko uusiksi –kirjaan, vaan hyödynnämme myös muita laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun yleisiä malleja.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään Julius Caesar –projektin, eli tutkimuskohteen, mittaaminen, vaan sen ymmärtäminen. Meillä ei ole ollut tutkimustyössä aineistoa, joka osoittaisi aukotonta totuutta jostakin tutkittavasta asiasta, vaan tutkimustulos rakentuu kokemustiedon pohjalle. Olemme pyrkineet kuvaamaan aineistoa ja perustelemaan valintojamme mahdollisimman perusteellisesti. Produktiiviselle tutkimusotteelle ominaiseen tapaan pyrimme hyödyntämään projektin kuvauksessa päiväkirjamerkintöjämme seikkaperäisyyden saavuttamiseksi. Tutkimuksemme tyyli on henkilökohtainen ja sisältää tutkijoiden omaa pohdintaa. Olemme pyrkineet esittelemään tutkimusprosessin niin, että lukija pystyisi löytämään perustelut ratkaisu- ja tulkintatavoillemme (Hannula, Suoranta & Vaden 2003, 85.) Tutkimuksemme sisältää paljon suoria otteita kirjoittamamme projektipäiväkirjoista. Tämän autenttisen materiaalin myötä lukija voi ottaa kan-

taa tulkintoihimme ja ratkaisuihimme, joita olemme tutkimuksen aikana tehneet (Hannula, Suoranta & Vaden 2003, 87).

Olemme pohtineet tutkimustyön edetessä, että meidän molempien osallistumisemme tutkimuksen tekoon on luonut tutkimukselle selvästi vankemman pohjan. Kun ilmiötä tutkii useampi kuin yksi tutkija, on kyseessä tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaation perustana on, että tutkijat neuvottelevat tutkimukseen liittyvistä asioista päätyen yksimielisyyteen tehdyissä ratkaisuissa. (Eskola & Suoranta 1998, 70). Tässä tutkimuksessa hyödynsimme tutkijatriangulaatiota jakaessamme kahden tutkijan kokemuksia. Triangulaatiota vahvistaa vielä se, että toimimme tutkimuksessa tasavertaisina tutkijoina prosessin alusta loppuun.

Tutkimus toteutettiin suhteellisen pitkällä ajanjaksolla. Vaikka keräsimme dokumentoinnin myötä tutkimusaineistoa varsinaisen taidekasvatusprojektin aikana, emme aloittaneet tutkimustyötä aineiston parissa heti projektin päättymisen jälkeen. Otimme tietoisesti etäisyyttä projektiin. Projektin loppumisen ja tutkimustyön aloittamisen välillä pystyimme jäsentämään ajatuksiamme projektista. On myös perusteltua kysyä, onko lähes vuoden mittainen jakso johtanut inhimillisiin unohduksiin projektin kokemuksissa. Tosin luotamme siihen, että ajallaan kerätyn monipuolisen tutkimusaineiston myötä tutkimuksen luotettavuus ei kärsi tauosta huolimatta.

Tutkimme Pehkosen projektityöskentelyn käsitteellisen viitekehyksen toimivuutta melko pienessä ja rajallisessa ympäristössä. Tiedostamme, että tarkastelukulma on tässä mielessä melko suppea. Tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta huomionarvoista on siis Julius Caesar –taidekasvatusprojektin ainutkertaisuus. Vastaavaa projektia ei pystytä missään olosuhteissa täysin toistamaan. Tiedostamme, että tuloksia ei näin ollen pystytä suoranaisesti yleistämään, laajentamaan tai siirtämään uusiin tilanteisiin. Uskomme kuitenkin pohdintojemme hyödynnettävyyteen uusissa tutkimuksissa, joissa tutkija etsii erilaisia ratkaisumahdollisuuksia aiheeseemme liittyen. (Hannula, Suoranta & Vaden 2003, 87-88.)

6.4 Lopuksi

Päälimmäiseksi projektityöskentelystä jäi mieleen projektiin osallistuvien tahojen yhteistyön sujuvuuden merkitys. On hienoa, että saman projektin äärellä työskentelee erilaisia toimijoita taustoineen. Tämä mahdollistaa oppimisen monella eri tasolla - itseltään ja muilta. Projekti voi parhaimmillaan antaa uutta tietoa itsestään toimijana ja osana ryhmää. Äärimmäisen tärkeää hyvän ryhmätoiminnan kannalta ovat yhteiset pelisäännöt. Tämä tuli ilmi myös Julius Caesar –projektissa. Vaikka projektiviikot toivat tullessaan useita haasteita, olisimme valmiita lähtemään vastaavanlaisen projektiin uudestaan. Oli ainutkertainen tilaisuus olla mukana Suomen Kansallisoopperan taidekasvatusprojektissa ja oppiminen kyseisen projektin aikana oli kokonaisvaltaista. Tätäkin tärkeämmäksi nousivat saadut kokemukset projektityöskentelyn maailmasta.

Tutkimuksemme eteni syklimäisesti ja siirtyminen vaiheesta toiseen tapahtui ennemmin sattuman tai intuition kautta, kuin systemaattisesti ennalta suunnitellun kaavan mukaisesti. Parhaimmillaan se tapahtui pohdinnasta syntyneen oivaltamisen siivittämänä. Jonkin ongelman parissa kamppailu ja tutkimukseen liittyvä haparointi saattoi olla ratkaiseva tekijä uuden vaiheen saavuttamisessa. Oli myös hienoa huomata, että tehty työ ei ollut turhaa, vaan aiemmin tuotettua oli mahdollista muokata tutkimuksen edetessä. Tämä teki työskentelystä palapelimäistä. Onneksi palat alkoivat jossain vaiheessa loksahtella paikoilleen. Voimakkaimmat ymmärtämisen hetket tulivatkin vasta tutkimusraporttia laatiessa ja ne olivat vähintään palkitsevia. Taidekasvatusprojekti sellaisenaan alkoi jossain vaiheessa tuntua merkityksettömältä.

LÄHTEET

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Otavan kirjapaino. Helsinki.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Hannula, M. 2001. Tulkinnan vastuu ja vapaus, teoksessa Taiteellinen tutkimus. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Hannula, M., Suoranta, J. ja Vaden, T. 2003. Otsikko uusiksi: Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja. Tampere.

Hietanen, S. 2010. Kasvatuksesta yhteistyöhön - Suomen Kansallisoopperan yleisötyöstä 1992-2008. Internet: http://www.ooppera.fi/filebank/446-Kasvatuksesta_yhteistyohon.pdf. Luettu: 21.4.2013.

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjäla, L. 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Dark Oy 2007. Vantaa.

Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M. & Toivonen, V. 1998. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu nro 6. Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulu. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Kanervisto, S. & Vähätalo, P. 1991. Peruskoulun projektityöskentely. Teoksessa Salonen, A. (toim.): Koulusta kouluun. Helsinki: VAPK.

Kekkonen, R. 2011. Projektioppiminen – kehkeytyvä oppimisprosessi varhaiskasvatukseen. Jyväskylän koulutuskeskus Oy.

Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. (E-aineisto)

Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uusprofessionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tutkimussarja A3.

Pehkonen, L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella: projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

Pullinen, J. 2010. Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto opettajankoulutuslaitos.

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 216–283.

Rohweder, L. & Virtanen, A. 2008. Tutkiva ja kehittävä lähestymistapa. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) Kohti kestäväää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 100–103.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjäläinen, E. Eronen, A., Värri, V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakouluissa, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Väitöskirja.

Varto, J. 2002. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: University Press.

Värri, V.-M. 2012. Tampereen Yliopiston Kasvatustieteiden yksikön opintosuunnitelma 2011-2012. Internet: <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=5630&idx=1&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>. *Luettu 20.4.2013*.

LIITE 1. Lotan ryhmän loppupalaute oppilailta.

Ei niin mukavaa:

- en tiedä
- laatikoiden maalaaminen
- se, että sermiä ei käytetty
- ei mikään, kaikki oli kivaa
- Ylästöllä oli tylsää
- kaikki oli kivaa
- Ylästöllä esitys ei mennyt ihan putkeen
- ei mikään
- alkuvaiheen hössötys, Ylästön koulun valot ja niiden sekoittaminen
- en osaa sanoa
- kaikki oli tosi kivaa, en tiedä mikä ei olisi kivaa
- ei mikään, kaikki oli kivaa
- ei mitään
- -
- en tiedä
- laulun sanojen tekeminen
- ei mikään
- -
- pöydän soitto ja esitys
- ei mikään
- kaikki oli tyhmää
- ei ollut historian tunteja
- Ylästölle meno bussilla, sääntöjen tekeminen
- esitys Kulttuurikirkolla ja Ylästön koululla, historian tunnit väheni huomattavasti, lopputanssi, puutteellinen budjetti
- historian tunteja jäi pois
- vähäisiä historian tunteja jäi pois

LIITE 1. Lotan ryhmän loppupalaute oppilailta.

Lystiä oli:

- laulaminen
- tanssin ja pukusuunnitelmien tekeminen, Ylästön koululla käynti
- räpin tekeminen ja räppääminen
- ryhmätanssin keksiminen ja Kleopatra-tanssin tekeminen
- harjoitukset
- se että koulutunteja meni pois, valoilla ”leikkiminen”, tanssiminen, hyvä musiikki, laulun äänittäminen, koko esitys
- tehdä sanoja Kleopatran tanssiin, räppi ja Kleopatra- tanssin biisi oli todella hienot, Ylästön koulun ruoka oli hyvää
- kaikki oli kivaa
- valojen suunnittelu ja toteutus
- tanssia kolmio muodossa improvisoiden, esittää esitys
- yhteistyö opiskelijoiden kanssa oli tosi kivaa ja sujui hyvin, valojutut ja soittaminen (näyttelemisenkin)
- laulaminen ja näytteleminen, mukavat ohjaajat
- leikit
- -
- esitys ja sen tekeminen, erilaiset tunnit
- valosuunnittelu ja sen tekeminen
- harjoittelut valojen kanssa
- opiskelijoiden ohjauksessa oli kiva olla
- koulutunnit vähenivät, kitaran soitto
- kaikki
- ei mikään
- rummuttaminen, Ylästöllä syöminen
- Ylästöllä oleminen, esitys, tanssiminen, laulaminen, ei koulutunteja, melkein kaikki
- tunteja oli vähemmän
- näytteleminen, pään katkaisu
- bändissä soittaminen ja näytteleminen

LIITE 2. Suomen Kansallisoopperan asettamat tavoitteet.



OOPPERA
SUOMEN KANSALLISOOPPERA

27.10.2011 Taidekorkeakouluyhteistyöprojekti SKO, Siba & Taik: Julius Caesar

Tuula Jukola-Nuorteva: Teoksesta teemoja työpajatyöskentelyyn

Musiikki:	asteikot rytmit melodiat alku/välisoitot henkilöteemat sointukuviot orkestraation soitinkombinaatiot teoksen muotoon liittyvää, esim. oopperassa aria, duetto, trio, ensemble, resitatiivi, kuoro, alkusoitto, välisoitto jne tunnelma/ vastakohdat
Roolihenkilöt ja libretto:	keskinäinen vuorovaikutussuhde esim. yksilö-ryhmä tarinasta nostetaan määrätty roolihahmo/ryhmä esille juonta mukaileva teema erillinen tilanne/kohtaus tarinasta roolihenkilöiden omaan tarinaan liittyvä kehittäminen olemassa olevan lyriikan uudelleen käyttö sävellyksessä uuden lyriikan tuottaminen olemassa olevan pohjalta tarina uudessa ympäristössä
Lavastus:	värit muodot tilankäyttö asioiden väliin jäävä tila erityiset esineet materiaalit
Puvustus:	aikakausi värit tyyli materiaalit roolihenkilön puvustuksen muutos tarinan kehittyessä- miten vaatetus ilmentää muutosta?
Koreografia:	roolihenkilöiden oma liikekieli eri kohtauksille ominainen liikehdintä
Valaistus:	sävyt tunnelmat erityiset tekniset ratkaisut

SUOMEN KANSALLISOOPPERA
Helsinginkatu 58, PL 176
00251 Helsinki
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINLANDS NATIONAL OPERA
Helsingegatan 58, PB 176
00251 Helsingfors
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINNISH NATIONAL OPERA
Helsinginkatu 58, PO Box 176
FIN-00251 Helsinki
+358 9 403 021
www.operafin.fi

LIITE 3. Suomen Kansallisoopperan ohjeistus projektin alussa.



JULIUS CAESAR
SKO TAIDEKORKEAKOULUPROJEKTI SIBELIUS-AKATEMIAN JA TAIDETEOLLISEN
KORKEAKOULUN KANSSA

Syksy 2011

Tee tutuksi tuntien aikana mm.:

- oopperan elementit: alkusoitto, aaria, duetto, chorus, resitatiivi, välisoitto
- kuunnelkaa Händelin musiikkia
- juoni, henkilösuhteet, pääteemat
- turvallisen yhteistyön pelisäännöt
- valaistuselementti vahvasti läsnä
- barokkiorkesteri, terassidynamiikka
- barokki aikakautena: kuvataide, musiikki (→ vrt. nykyaika)
- alkulämmittelyt
- kuuntele lasta, kysele ja vaikutu, anna työkaluja ja tee ratkaisuja tarvittaessa, vie ammattitaitoasi kouluun

Esitystä varten:

- valaistus mietitty ja harjoiteltu, paikat selvillä
- musiikissa sekä opettajat että lapset soittavat yhdessä
- mukana ainakin alkusoitto, resitatiivi & aaria, duetto tai chorus
- draama: kohtauksia, liike, mimiikka, lähtökohtana laulu (ei puhe)
- kesto max. 10 min. (Pitäjänmäen koulu 15 min.), tiukkaa asiaa

SUOMEN KANSALLISOOPPERA
Helsinginkatu 58, PL 176
00251 Helsinki
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINLANDS NATIONAL OPERA
Helsingegatan 58, PB 176
00251 Helsingfors
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINNISH NATIONAL OPERA
Helsinginkatu 58, PO Box 176
FIN-00251 Helsinki
+358 9 403 021
www.operafin.fi

LIITE 4. Suomen Kansallisoopperan koulutuspäivien ohjelma.



**Taidekorkeakouluyhteistyö: Julius Caesar- taidekasvatusprojektin koulutus
Suomen Kansallisooppera, 26.-27.10.2011 klo 9-17**

keskiviikko 26.10.2011 (Alminsali)

9.00-9.15	Tuula Jukola-Nuorteva: Tervetuloa
9.15-11.15	Mirva Koivukangas: apulaisohjaajan ajatuksia teoksesta
11.15-12.00	Lounas henkilöstöravintola Kanrestassa
12.00-14.00	Olli-Pekka Koskinen: valaistustyöpaja
14.00-14.30	Päiväkahvi
14.30-17.00	Riitta Tikkanen & Elina Stirkkinen: Luomus-harjoitteita

torstai 27.10.2011 (phs)

9.00-11.00	Tuula Jukola-Nuorteva: Händelin Julius Caesar ja oopperan musiikillisia rakenteita
11.00-11.45	Lounas henkilöstöravintola Kanrestassa
11.45-14.00	Riitta Vira & Hanna Pulkkinen: Visuaalista virittelyä
14-14.30	Päiväkahvi
14.30-15.45	Työpajojen suunnittelua ryhmissä
15.45-16.00	Yhteenveto
16.00-17.00	Kurkistus kulissien taakse; oopperan kiertokävely

SUOMEN KANSALLISOOPPERA
Helsinginkatu 58, PL 176
00251 Helsinki
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINLANDS NATIONAL OPERA
Helsingegatan 58, PB 176
00251 Helsingfors
(09) 403 021
www.operafin.fi

FINNISH NATIONAL OPERA
Helsinginkatu 58, PO Box 176
FIN-00251 Helsinki
+358 9 403 021
www.operafin.fi